

Educació Social

Revista d'Intervenció Socioeducativa

Septiembre - diciembre 2019

www.peretarres.org/revistaeducaciosocial



Comité científico

José Antonio Caride: Universidad de Santiago de Compostela
Carles Armengol: Fundació Escola Cristiana de Catalunya
Anna Berga: Universidad Ramon Llull
Ferran Casas: Universidad de Girona
Joao Paulo Ferreira Delgado: Escola Superior de Educaçao. Instituto Politécnico do Porto
Josep Gallifa: Universidad Ramon Llull
Angel Gil: Instituto Guttmann
José Miguel Leo: Representante del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales de Cataluña
Aina Labèrnia: Universidad Ramon Llull
Rafael López Arostegui: Fundación EDE (Bilbao)
Ramon Nicolau: Ayuntamiento de Barcelona
Carme Panchón: Universidad de Barcelona
Enrique Pastor: Universidad de Murcia
Joan-Andreu Rocha: Universidad Ramon Llull
Rafael Ruiz de Gauna: Fundación Pere Tarrés
Rosa Santibáñez: Universidad de Deusto
Jesús Vilar: Universidad Ramon Llull

Equipo de Dirección

Editor: Joan-Andreu Rocha
Directora: Aina Labèrnia
Comunicación: Isabel Vergara
Administración: Jesús Delgado

Coordinador del monográfico: Txus Morata

Diseño y composición: Sira Badosa

Tratamiento de textos, corrección y traducción: Núria Rica

Traducción al inglés: Alan Moore

Gestión de la plataforma digital: Anna Tibol

La revista está indexada en

Carhus plus+ 2018, MIAR, DICE, INRECS, RACO, Latindex, REDINED, DIALNET, CIRC, PSICODOC, ISOC, CIRC.



Reconocimiento - NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Editada por la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés Universidad Ramon Llull

Santaló, 37 08021 Barcelona
Tel. 93 415 25 51 Fax: 93 218 65 90

Redacción: alabernia@peretarres.org
Suscripciones / publicidad: bsoley@peretarres.org
Publicidad: drodriguez@peretarres.org

Impresión: ALPRES
Depósito legal: 8.932/1995
ISSN 2339-6954

La revista se publica en dos ediciones:
en catalán y en castellano

La publicación no comparte necesariamente las
opiniones expresadas en los artículos

Editorial

Ocio, acción sociocultural y educación 5

Opinión

Ocio y acción sociocultural: valor educativo y social y espacio de desarrollo humano, *Txus Morata Garcia* 7

Monográfico

Ocio, acción sociocultural y educación

El estudio del ocio educativo: una perspectiva internacional y transcultural, *Joan-Andreu Rocha Scarpetta* 13
Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural, *Txus Morata Garcia, Eva Palasí Luna, Maite Marzo Arpón y Miguel Ángel Pulido Rodríguez* 43
Ocio, elemento constituyente en el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas mayores, *Yolanda Lázaro Fernández y Aurora Madariaga Ortuzar* 65
Jóvenes en situación de vulnerabilidad y ocio. Una oportunidad para la acción socioeducativa, *Jara Mateo Vázquez, Israel Alonso Sáez y Aitor Garagarza Cambra* 83
Grupos de ocio para adolescentes: educando las habilidades sociales para la promoción de la salud mental positiva, *Naiara Ozamiz Etxebarria, Eneritz Jiménez-Etxebarria y Maitane Picaza Gorrochategui* 101
Aportaciones de las entidades de tiempo libre educativo y centros socioeducativos en el desarrollo de competencias académicas y de empleabilidad de los niños y adolescentes que participan en ellas, *Maite Marzo Arpón, Miguel Ángel Pulido Rodríguez, Txus Morata Garcia y Eva Palasí Luna* 121

Intercambio

Mutilación genital femenina. Cinco propuestas de modificación del *Protocolo de actuaciones para prevenir la mutilación genital femenina* y algunas reflexiones, *Joan Canimas Brugué, Mireia Clausell Pomés, Eva Coll Capdevila, Isabel Cudinach, Maria José Delgado Falcón, Rosa Hernández, Montse Illa Creixell, Dolors Jordan Vendrell, Sira Kande Diamanka, Alba Miras Arpi y Mercè Pla Turró* 145
La titulación de Educación Social en España. Análisis comparado de algunas de sus características, *María-Isabel Viana-Orta, Joan María Senent y George Camacho* 157

Libros recuperados

La ciudad de los niños 175

Publicaciones

La educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro 177
Libros recibidos 179

Propuestas

Próximos números monográficos 180

Ocio, acción sociocultural y educación

El Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, referente a las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 12 de mayo de 2012, recoge que uno de los objetivos estratégicos consiste en la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Para este fin, todas las personas ciudadanas deben poder adquirir las competencias que les permitan el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Asimismo, la educación debe promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra cualquier tipo de discriminación, y dotar a los jóvenes de las herramientas para interactuar positivamente con otros jóvenes de la sociedad.

En esta línea, este monográfico tiene como objetivo profundizar en el ocio y la acción sociocultural como espacios generadores de cohesión social, en sociedades en las que la diversidad cultural es un elemento indefectible. Por ello, el monográfico empieza con una mirada al estudio del ocio educativo en los diversos continentes desde una perspectiva internacional y transcultural, es decir, tratando cómo se entiende el ocio educativo según cada contexto cultural. Concretamente, se identifican las temáticas, los autores y las entidades de relieve que trabajan el estudio del ocio educativo en el ámbito académico, según cada continente.

Posteriormente, de la mirada internacional se pasa el foco al contexto de la península Ibérica y se articulan el ocio educativo y la acción sociocultural desde investigaciones, experiencias y perspectivas de carácter diverso, como pueden ser la relación entre el ocio educativo y el aprendizaje a lo largo de la vida, y los beneficios que tiene para las personas mayores, por ejemplo. En la misma línea, se exponen evidencias que correlacionan el ocio educativo y la acción sociocultural con el grado de cohesión social del territorio. Por otro lado, se presenta el ocio educativo desde el análisis de jóvenes en situación de vulnerabilidad y se analiza cómo el espacio del ocio educativo puede representar una oportunidad para disminuir la situación de riesgo y de exclusión social, en edades clave para el desarrollo personal y social. Asimismo, se proporciona la perspectiva del ocio educativo como espacio para la intervención socioeducativa, enfocada, por ejemplo, en la mejora de habilidades sociales, así como se exponen contribuciones que realizan entidades de tiempo libre educativo y centros socioeducativos en cuanto al desarrollo de competencias tanto académicas como de empleabilidad de niños y adolescentes.

Así pues, en este monográfico se reivindica el valor educativo y social del ocio y la acción sociocultural como espacios de desarrollo humano, para poder promover la participación de la ciudadanía, la mejora de competencias para la vida profesional y la inclusión social. De este modo, se desvincula el ocio de la mera recreación, ya que se reivindican el ocio educativo y la acción sociocultural como contextos configuradores de la profesión de la educación social que se convierten en espacios de promoción de la ciudadanía, de prevención y de diálogo intercultural y transcultural.

Dra. Aina Labèrnia Romagosa
Directora de *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*
Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull

Ocio y acción sociocultural: valor educativo y social y espacio de desarrollo humano

El ocio educativo y la acción sociocultural, como realidades transculturales, cada vez cobran más relevancia en el mundo, lo que se evidencia por la amplia producción de investigación y literatura de alcance internacional. Estos ámbitos de educación y de desarrollo cultural siempre han sido y, lo siguen siendo, espacios de gran valor educativo y social, con relevantes aportaciones relacionadas con el desarrollo personal y social de las personas, la promoción de la participación ciudadana, la mejora de competencias para la vida profesional y la inclusión social. También hablamos de contextos que cuentan con un marco legal internacional que reconoce su valor, como la Declaración de los Derechos Humanos (Art. 24) y la Convención de los Derechos del Niño (Art. 31), y también nacional: del ocio como derecho reconocido se habla en el Estatuto de Autonomía de Cataluña de 2006 (Art. 44.3), en la Ley de Educación de Cataluña de 2009 (Art. 39 y 41), en la Ley de derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia de 2010 (Art. 13, 57 y 58) o en la Ley de servicios sociales de 2007, que recoge dispositivos de actuación y protección dentro del ámbito del ocio educativo.

En el marco de la educación social, ya desde sus inicios, el ocio educativo y la acción sociocultural han sido contextos configuradores de la profesión, favoreciendo la promoción de la ciudadanía y convirtiéndose en espacios de prevención, ante sociedades complejas y en riesgo. Así pues, estos contextos educativos desde la educación social no están asociados a la diversión sin más, sino que tienen un potencial de desarrollo humano que facilita que las personas, las comunidades y las sociedades accedan a grados superiores de humanización.

Actualmente existe una amplia diversidad de programas, proyectos y actividades de ocio y de acción sociocultural. Durante muchos años el asociacionismo educativo, concretamente las experiencias del esculatismo y los movimientos de ocio educativo –esplais– protagonizaron de manera mayoritaria la oferta de este tipo de actividades, pero actualmente conviven con otros servicios y programas promovidos por entidades, empresas o administraciones públicas en que todos forman un tejido que tiene como protagonistas a los participantes y su educación en el ocio. Un tejido que se desarrolla desde perspectivas diversas: a) optimización del ocio (Leitner y Leitner, 2012; Caldwell, 2011), b) herencia cultural (Edginton y Chen, 2008), c) modelo humanista (Ekington y Watkins, 2014; Stebbins, 2006, 2012 y Gewerc-Cohen y Stebbins, 2007) y d) modelo de justicia social (Ekington y Watkins, 2014,

Rojek, 2010), y en este sentido resulta crucial la perspectiva de actuación desde el modelo humanista y de justicia social. Algunas características que nos ayudan a definir este modelo de ocio educativo y de acción sociocultural, desde estas dos perspectivas, se concretan en los siguientes aspectos:

- Son acciones con intencionalidad educativa y con finalidad lúdica, recreativa y de desarrollo cultural, dinamizadas por monitores y educadores, animadores socioculturales y, en algunos casos, las propias familias.
- Son actividades que se programan y se realizan fuera del tiempo de actividades obligatorias, y por tanto con un importante nivel de libertad (adhesión) y de voluntariedad. Se desarrollan en el marco de iniciativas pedagógicas, comunitarias y socioculturales con enfoques integrales y relacionales.
- Los participantes desarrollan un rol central, desde el protagonismo en las actividades; no son meros consumidores, sino que participan y se implican activamente en el diseño, la ejecución y la evaluación de los proyectos y actividades.
- El grupo y la cotidianidad son espacios principales en los que se desarrolla la acción educativa. Espacios que permiten la relación entre iguales y con los referentes adultos; también, por otra parte, la atención individualizada se convierte en un eje importante de la acción educativa.
- La participación, tanto dentro de la entidad como en el barrio o en el pueblo, es un elemento significativo de esta práctica educativa, en tanto que favorece aprendizajes y vivencias de implicación en la comunidad, permite aprender a tomar decisiones de forma compartida y promueve la dinamización sociocultural de los barrios.

Un modelo de ocio educativo y acción sociocultural, por tanto, que se concibe desde el compromiso solidario con los demás individuos y desde el enriquecimiento del bien común, permitiendo una transformación tanto personal como social, centrándose en crear una sociedad más justa e igualitaria, a partir de la adquisición de las habilidades para comprender mejor el entorno y las realidades culturales que están presentes, así como para promover un cambio social.

En este marco y modelo de ocio educativo y acción sociocultural, en la Fundación Pere Tarrés, desde las diferentes secciones que la configuran, se llevan a cabo investigaciones, formaciones y proyectos de ocio y de acción sociocultural orientados a la transformación de las comunidades, promoviendo la responsabilidad de los participantes. Se trata de proyectos donde el acompañamiento de los educadores y dinamizadores acerca a la ciudadanía a vivir unos valores que les ayudarán a crecer como personas en plenitud.

Fruto de la experiencia y la reflexión en torno a esta realidad, emerge una serie de retos en relación con el ocio y la acción sociocultural que, desde la perspectiva humanista y de justicia social, hay que seguir abordando. Concretamente: 1) situar a los participantes en el centro de los programas y servicios, teniendo en cuenta los intereses, las preocupaciones y la participación; 2) velar por que la accesibilidad y la equidad estén garantizadas en la totalidad de escenarios del ocio educativo y la acción sociocultural, promoviendo

la inclusión y la atención a la diversidad; 3) construir propuestas educativas integrales e integradas con una mirada transversal; 4) promover un ocio educativo y una acción sociocultural activadores de comunidades, favoreciendo la participación social de la ciudadanía y la promoción de cohesión social; 5) reconocer el valor del ocio educativo y de la acción sociocultural por parte de todos los agentes de la comunidad; 6) adquirir una mirada internacional y transcultural del ocio educativo de cara a poder compartir e implementar buenas prácticas en este campo.

Todos estos retos nos interpelan en el compromiso para la construcción de una sociedad en la que la ciudadanía pueda alcanzar un desarrollo humano óptimo, en la que el ocio y la acción sociocultural, desde una mirada generacional y transgeneracional, actúan como promotores de comunidades activas y comprometidas.

Bibliografía

- Caldwell, L.; Witt, P.** (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, p. 13–27.
- Edginton, C. E.; Chen, P.** (2008). *Leisure as Transformation*. Champaign: Sagamore Publishing.
- Elkington, S.; Watkins, M.** (2014). Models of Teaching in Leisure Education. En: S. Elkington y S. J. Gammon (Eds.). *Contemporary Perspectives in Leisure*. Abingdon: Routledge, p. 207-223.
- Gewerc-Cohen, E.; Stebbins, R.** (2007). *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfilment in This Century*. State College: Venture Publishing.
- Leitner, J.; Leitner, S.** (2012). *Leisure Enhancement*. Urbana: Sagamore.
- Stebbins, R. A.** (2006). *Between Work and Leisure – The Common Ground of Two Separate Worlds*. Brunswick: Transaction Publishers.
- Stebbins, R. A.** (2012). *The Idea of Leisure*. Brunswick: Transaction Publications.
- Rojek, C.** (2010). *The Labour of Leisure: The Culture of Free Time*. London: Sage.

Txus Morata Garcia

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Coordinadora del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull



Ocio, acción sociocultural y educación

Joan-Andreu
Rocha

El estudio del ocio educativo: una perspectiva internacional y transcultural

Recepción: 24/12/19 Aceptación: 27/12/19

Resumen

En el campo académico de la educación social el estudio del ocio educativo ha adquirido notable importancia. Pero la profundización académica en este campo ha sido principalmente anglosajona y europea. Des de una perspectiva internacional y transcultural el artículo busca presentar las características de los estudios del ocio educativo en su desarrollo, subrayando las aportaciones que ofrecen sobre este campo los ámbitos académicos de Latinoamérica, África, Medio Oriente y Asia. En su conjunto el artículo busca ofrecer un mapa transcultural introductorio al desarrollo del estudio del ocio educativo a partir de culturas y contextos académicos ajenos a los contextos culturales que hasta ahora han marcado su consolidación.

Palabras clave

Ocio educativo, Europa, Latinoamérica, África, Medio Oriente, Asia.

L'estudi del lleure educatiu: una perspectiva internacional i transcultural

En el camp acadèmic de l'educació social l'estudi del lleure educatiu ha adquirit una notable importància. Però l'aprofundiment acadèmic en aquest camp ha estat principalment anglosaxó i europeu. Des d'una perspectiva internacional i transcultural l'article pretén presentar les característiques dels estudis de lleure educatiu en el seu desenvolupament, subratllant les aportacions que hi ofereixen els àmbits acadèmics de Llatinoamèrica, Àfrica, l'Orient Mitjà i Àsia. En conjunt l'article vol oferir un mapa transcultural introductor al desenvolupament de l'estudi del lleure educatiu a partir de cultures i contextos acadèmics aliens als contextos culturals que fins ara n'han marcat la consolidació.

Paraules clau

Lleure educatiu, Europa, Llatinoamèrica, Àfrica, Pròxim Orient i Àsia.

The study of educational leisure. An international and transcultural perspective

Within the academic field of social education, the study of educational leisure has acquired remarkable importance. However, academic development in this field has mainly come from Anglo-Saxon and European spheres. From an international and cross-cultural perspective, the article seeks to present the characteristics of educational leisure studies in its development, underlining the contributions that academicians in Latin America, Africa, the Middle East and Asia offer in this field. Overall, then, the article suggests an introductory cross-cultural map of the development of the study of educational leisure in cultures and academic contexts outside the cultural frameworks that have so far marked the consolidation of this subject.

Key words

Leisure education, Europe, Latin America, Africa, Middle East, Asia.

Cómo citar este artículo:

Rocha Scarpetta, Joan-Andreu (2019). El estudio del ocio educativo: una perspectiva internacional y transcultural. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 13-41.



▲ Introducción: el desarrollo del ocio educativo como campo académico y la hegemonía anglosajona y eurocéntrica

Los estudios sobre el ocio y el ocio educativo han ocupado un lugar importante en el campo de los estudios sociales, fundamentándose en áreas transversales como la sociología, la antropología, la educación, el turismo y la psicología. En sentido amplio el ocio educativo se constituyó como un espacio específico de estudio vinculado a los estudios de educación social a partir de los años ochenta, y se ha desarrollado en múltiples ámbitos, entre los que el anglosajón y el europeo han establecido una hegemonía (Harring, 2011).

Sin embargo, la realidad del ocio y del ocio educativo sobrepasa las fronteras del pensamiento anglo-europeo: como elemento constitutivo de la realidad humana y social, el ocio en su dimensión educativa se ha desarrollado y se ha estudiado en otras áreas culturales con valiosos resultados. Tales aproximaciones, aunque hoy en día son poco conocidas, constituyen una aportación valiosísima al campo académico del ocio educativo, ampliando sus fronteras y proponiendo nuevas perspectivas.

Consciente de esta realidad, el presente artículo pretende ofrecer una síntesis del desarrollo de los estudios académicos sobre el ocio educativo en sentido amplio. Una primera parte presenta el desarrollo del estudio del ocio educativo en Occidente, con particular acento en la hegemonía que el mundo anglosajón y europeo establecen en este campo académico a nivel mundial, subrayando la importancia de las asociaciones de turismo, ocio y deporte en la construcción de las redes académicas sobre el ocio en general y el ocio educativo en particular, y en la consolidación de las revistas de impacto internacional sobre la temática. Ofrecemos también una síntesis de los diferentes “modelos” de aproximación académica al ocio educativo que permitirán comprender mejor las tendencias inherentes a este campo de estudio. La segunda parte del artículo presenta una síntesis sobre el desarrollo del ocio educativo y su estudio a partir de cuatro contextos culturales con frecuencia ignorados y culturalmente diversos al anglosajón y al europeo: Latinoamérica, África, Medio Oriente y Asia. Se sigue así un modelo internacional y transcultural que pretende mapear las tendencias y aportaciones que sobre este campo de la educación social han realizado numerosos académicos a partir de sus contextos culturales explícitos. El estudio quiere ser un mapa aproximativo (o una primera visión de conjunto) del prometedor campo de estudio que es el ocio educativo como aportación a la consolidación y fundamentación de los estudios de educación social a nivel internacional y transcultural.

En el ámbito internacional el estudio del ocio y del ocio educativo se remonta al año 1918, cuando la Asociación Nacional de Educación (National Education Association) de los Estados Unidos planteó los principios esenciales

de la educación secundaria y listó los siete objetivos de la educación, incluyendo el ocio. A partir de este momento, aunque de forma paulatina, muchas de las declaraciones sobre los principios de la educación en distintos países fueron incluyendo el ocio educativo como parte de sus políticas educativas, que se convirtieron poco a poco en objeto de interés por parte del mundo académico (Barrett, 1989).

Este interés por el ocio educativo vivió un nuevo impulso hacia los años sesenta cuando los movimientos norteamericanos a favor del ocio insistieron en la responsabilidad de la educación pública de cara a asegurar el ocio educativo formal e informal de los ciudadanos, incluyendo el ocio comunitario, que se percibe desde entonces como una dimensión “no reglada” del ocio. El principio que yacía al fondo de tal comprensión anglosajona del ocio es que, desde su infancia, las personas deben recibir una educación que propicie el desarrollo de las competencias necesarias para gozar de un ocio sano a lo largo de toda su vida (Miller y Robinson, 1963).

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación de Ontario, en Canadá, comenzó a producir diferentes recursos de cara a ayudar a las instituciones educativas a implementar el ocio educativo en sentido amplio, incluyendo su dimensión no reglada (Zuzanek, 2005). Este conjunto de iniciativas fue determinando políticas específicas de ocio educativo en distintas naciones, sobre todo europeas.

Algunas de estas políticas se han ido consolidando como referentes, como ha ocurrido, por ejemplo, en el Estado de Israel (Ruskin y Sivan, 1995). Pese a la pluralidad de tendencias subyacentes a estas políticas, estas coinciden en la responsabilidad de los sistemas educativos de los estados en asegurar, mediante el ocio educativo, el desarrollo personal pleno, una educación ciudadana integral y la formación de ciudadanos sanos y con una capacidad creativa que favorezca la cohesión comunitaria. De aquí fueron naciendo múltiples propuestas de colaboración entre los centros educativos y entidades de ocio tanto públicas como privadas de cara a asegurar una educación comunitaria en el ocio que perdura y se ha ido consolidando hasta nuestros días (Cohen-Gewerc, 2012).

Además de las políticas públicas sobre el ocio, Estados Unidos y Canadá generaron los primeros centros universitarios vinculados al estudio del ocio, que incluían el campo del turismo, el deporte, la educación y la salud. Estas instituciones se centraron sobre todo en la formación de profesionales del ocio, la recreación, la gestión turística y el deporte, con un acento sobre la formación práctica de los agentes del ocio más que sobre la fundamentación académica del campo de conocimiento. Tales programas fueron emulados por buena parte de los centros de estudio de todo el mundo (Burton y Kackson, 1990).



La realidad del ocio y del ocio educativo sobrepasa las fronteras del pensamiento anglo-europeo: como elemento constitutivo de la realidad humana y social, el ocio en su dimensión educativa se ha desarrollado y se ha estudiado en otras áreas culturales con valiosos resultados

El estudio quiere ser un mapa aproximativo del prometedor campo de estudio que es el ocio educativo como aportación a la consolidación y fundamentación de los estudios de educación social a nivel internacional y transcultural

El desarrollo pluriforme del ocio educativo con el arraigo de los centros de tiempo libre en Norteamérica (p. ej., centros escolares, ludotecas, asociaciones juveniles y la configuración del ocio adulto, social y personal) y la creciente importancia de las actividades de ocio al aire libre (p. ej., con el movimiento Scout, los campamentos de verano, las granjas-escuelas y los campos de trabajo) exigió una fundamentación académica transversal al ocio educativo como herramienta para desarrollar las políticas estatales y los programas educativos con un claro acento pragmático y con cierta disidencia entre la dimensión teórica y práctica del área. Así fueron naciendo múltiples facultades vinculadas al ocio, en las que el ocio educativo se constituiría como un campo de vital interés (Henderson, 2016). Al mismo tiempo los estudios de ocio en este continente se fueron diferenciando de los estudios sobre turismo y sobre recreación en los parques naturales (Burdge, 1985; Aitchison, 2006). Pese a esta evolución, los estudios sobre ocio educativo en el ámbito norteamericano están esencialmente ligados al modelo de optimización del ocio, que explicaremos en el apartado siguiente, buscando optimizar la calidad del bienestar de los individuos más que del conjunto de la sociedad.

Los estudios sobre el ocio educativo en Europa presentan una perspectiva diferente a la norteamericana: en una investigación sobre la historia de los estudios del ocio en Europa Han Mommaas subraya cómo en países como España, Polonia, Francia, Bélgica, Holanda y el Reino Unido el elemento sociológico es el principal, con particular acento en los intereses públicos y colectivos de las sociedades, en la dimensión participativa y en el bienestar. Señala también que, a partir de los años setenta, los estudios sobre ocio perdieron mucha fuerza, dado que la atención se ha centrado más en aspectos como el consumo del tiempo, el placer y la dimensión lúdica de las personas. Simultáneamente, estos nuevos elementos de interés se han ido desconectando de las dimensiones colectivas y sociales del tiempo libre (Mommaas, 1997). Aun así, las aproximaciones académicas al ocio educativo a nivel europeo no han perdido su dimensión social, tal como se puede constatar en los programas vigentes en este campo tanto en los estudios de educación social como en otros campos colindantes (Lull Peñalba, 2001; Jordan, 2016).

Brahman (2006) señala cómo los estudios sobre el ocio en Europa hoy tienden a centrarse en los países específicos bajo la influencia de las agendas políticas nacionales, y sugiere que el futuro sobre los estudios en torno al ocio en Europa tendría que esforzarse por lograr una orientación transnacional. Su estudio y desarrollo está limitado por la inexistencia de una asociación de estudios sobre el ocio a nivel europeo, realidad existente en países como Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, donde el ocio educativo destaca como una temática dentro de las asociaciones de turismo, deporte y ocio (Jordan, 2016). Una entidad interuniversitaria que conecte los estudios sobre ocio educativo en la región constituye un asunto pendiente en la agenda académica europea.

Brahman (2006) señala cómo los estudios sobre el ocio en Europa hoy tienden a centrarse en los países específicos bajo la influencia de las agendas políticas nacionales, y sugiere que el futuro sobre los estudios en torno al ocio en Europa tendría que esforzarse por lograr una orientación transnacional

Cuando en 1989 las Naciones Unidas publicó la Convención sobre los Derechos Humanos del Niño incluyendo un artículo (núm. 31) sobre los derechos de los niños al reposo y al ocio, el derecho de los niños a gozar de actividades de ocio propias de su edad de forma libre y vinculado a las diversas dimensiones de la cultura y las artes, las políticas gubernamentales de muchos países comenzaron a incluir la promoción de la participación de la infancia en actividades de ocio no reguladas más allá de la formación escolar regulada (UNICEF, 2006, p. 23-24).

La repercusión de tal orientación generó diferentes “declaraciones de principios” sobre el ocio educativo que subrayan la importancia de la educación en el ocio de cara a asegurar una socialización integral de la juventud (Kelly, 1982), dado que la educación escolar y recreacional tienen un lugar importante en el desarrollo de las preferencias de ocio de los jóvenes (Ruskin, 1987), preferencias que luego afectan las actividades de ocio de las personas a lo largo de su vida gracias a una serie de competencias adquiridas desde pequeños (Willits y Willits, 1986; Opaschowski, 1990).

Los esfuerzos vinculados al marco teórico del ocio en las instituciones educativas tanto norteamericanas como europeas recibieron un nuevo impulso con la creación de una plataforma internacional de ocio educativo llamada World Leisure, que, mediante su Comisión sobre la Educación, promueve diferentes seminarios internacionales. La misión específica de esta plataforma es generar declaraciones de posicionamiento que puedan ser implantadas por las agencias internacionales de cara a enfocar sus esfuerzos en el desarrollo e implementación de la educación en el ocio. La Declaración para la Educación en el Ocio (Charter for Leisure Education), realizada por la entonces denominada World Leisure and Recreation Association (Asociación Mundial para el Ocio y la Recreación) de 1994 (WLRA, 1994), ha servido como texto de referencia para la gran mayoría de las declaraciones internacionales en este campo, como por ejemplo el ocio y el desarrollo comunitario, la atención al ocio de las poblaciones con diversidad funcional y de los jóvenes en riesgo de exclusión social, la educación en el ocio y la naturaleza, etc.

Este sucinto recorrido por el desarrollo del estudio académico del ocio educativo pretende servir un propósito: el evidenciar que, pese a sus limitaciones y orientaciones particulares, el estudio del ocio educativo en el ámbito anglosajón y en el ámbito europeo se ha consolidado como hegemónico en el campo de la investigación y en los programas académicos del área. El constatar las tendencias preeminentes en el campo nos permitirá reconocer las particularidades de las aportaciones que sobre el estudio del ocio educativo se realizan desde otros núcleos culturales.



Pese a sus limitaciones y orientaciones particulares, el estudio del ocio educativo en el ámbito anglosajón y en el ámbito europeo se ha consolidado como hegemónico en el campo de la investigación y en los programas académicos del área

Los modelos de aproximación al ocio educativo en el ámbito académico

La profundización sobre el estudio del ocio educativo a nivel mundial requiere un paso previo que consiste en una cierta sistematización de los modelos de aproximación al ocio educativo en el ámbito académico. Al intentar profundizar sobre los diferentes modelos de educación sobre el ocio educativo en el campo universitario, Eklington y Watkins (2014) proponen cuatro modelos básicos que guían la investigación sobre el campo del ocio educativo. Señalando cómo estos modelos tienen un carácter transversal y no pretenden describir líneas exclusivas, los autores dibujan estos cuatro modelos epistemológicos de comprensión del ocio educativo que nos pueden ayudar a comprender la particularidad de los aspectos sociales y comunitarios del ocio en el contexto de la investigación académica, que describimos a continuación (Hamilton-Smith, 2003).

- *El modelo de optimización del ocio* (Eklington y Watkins, 2014, p. 210-211) se centra en acentuar cómo los estudios sobre el ocio educativo deben optimizar la calidad del bienestar de los individuos, profundizando en el conocimiento de los conceptos, propiedades, prácticas y servicios de ocio en términos generales, basándose en un modelo epistemológico cognitivista. En este contexto destacan autores como Leitner y Leitner (2012) y Caldwell y Witt (2011), los cuales defienden el principio que los individuos subsisten más allá de su contexto social, y por lo tanto los beneficios del ocio (educativo o no) están vinculados a la capacidad de los individuos de desarrollar las habilidades para hacer del ocio un espacio de crecimiento y bienestar personal sin que su dimensión social tenga un valor destacado.
- *El modelo de herencia cultural* (Eklington y Watkins, 2014, p. 211-212), ilustrado sobre todo por autores como C. E. Edginton y P. Chen (2008: viii-x; 1-16), presenta una aproximación al ocio educativo desde una perspectiva más conductista, en la que la comprensión de las obras clásicas sobre el ocio, como por ejemplo Huzinga (2012), Callois (1967) y Pieper (1948), entre otros, y los textos tradicionales de diferentes culturas sería el eje central del conocimiento necesario para comprender el ocio educativo y utilizarlo como herramienta para poder crecer personalmente en el contexto de las sociedades postmodernas.

Según este paradigma, el conocimiento de los “clásicos” del ocio y de las culturas específicas permite obtener una experiencia intelectual y moral que favorece una comprensión personal de las ventajas del ocio. En su fundamentación teórica, el modelo sigue los parámetros del idealismo y el perennialismo filosófico anglosajón. Su objetivo es guiar hacia la comprensión sobre cómo el ocio promueve, facilita y permite una transformación para vivir en una sociedad orientada hacia el ocio en general, insistiendo en el carácter mutable de la realidad y en la necesidad de

volver a los modelos clásicos de la comprensión del ocio que permiten “llenarse” de un conocimiento ideal del ocio educativo que sobrepasa la acelerada mutación de las sociedades contemporáneas. Esta tendencia no implica necesariamente el olvido de la dimensión social del ocio: debemos recordar que muchas culturas parten de una visión colectivista y no individualista de la realidad humana, lo que da ya de entrada un carácter social a su comprensión específica del ocio.

- *El modelo humanístico* de comprensión del ocio educativo, vecino al modelo de la herencia cultural, entra en el campo de la epistemología existencialista, centrándose en el ocio como herramienta necesaria para lograr el desarrollo del potencial humano en plenitud (Eklington y Watkins, 2014, p. 212-213). Un ejemplo de tal modelo serían las obras de Stebbins (2006, 2012) y Gewerc-Cohen y Stebbins (2007), en las que el ocio se concibe como una realidad ligada a la dimensión comercial y narcisista del mundo contemporáneo, que permite lograr una superación del individualismo para llegar a un nivel de compromiso solidario con los demás individuos y al enriquecimiento del bien común permitiendo una transformación tanto personal como social. Insiste así en cómo las interacciones personales en el campo del ocio son el espacio necesario para que cada individuo reconozca su responsabilidad social y personal en el contexto de una sociedad mutante y hedonista. No en vano algunos de los defensores de este modelo insisten en la dimensión del voluntariado como un aspecto central del ocio (p. ej., Stabbins, 2004). Aun así, el modelo no insiste en la importancia de la comprensión y transformación de los modelos sociales, sino que apela a la transformación del individuo como agente de cambio social. En el contexto hispano, la obra de Manuel Cuenca Cabeza (p. ej., Cuenca, 2000) ha ejercido una gran influencia, con gran resonancia en América Latina.
- *El modelo de justicia social* está en sintonía con el modelo humanístico, pero tiene una orientación social mucho más explícita. Este modelo abraza la teoría crítica y el deconstructivismo, centrándose en cómo crear una sociedad más justa e igualitaria a partir de la adquisición de las habilidades para comprender mejor el entorno social y para promover un cambio social (Eklington y Watkins, 2014, p. 213-214). Partiendo de una comprensión de la construcción social de la realidad, el modelo insiste en la importancia de saber decodificar las múltiples perspectivas que componen la realidad social, entre las que destaca la capacidad de identificar las prácticas de ocio vinculadas a las culturas y subculturas, y los elementos simbólicos que se generan en ellas en relación con el poder. Según este paradigma los agentes del ocio educativo deben entender el ocio como una herramienta para resolver problemas sociales (Rojek, 1995, p. 106). Esta perspectiva implica un trabajo de campo consolidado, un desarrollo del análisis crítico de la realidad y una conciencia transcultural que permita tener presentes todos los estratos sociales y culturales implicados en las iniciativas de ocio educativo (Bramham, 2002).



El modelo humanístico de comprensión del ocio educativo entra en el campo de la epistemología existencialista, centrándose en el ocio como herramienta necesaria para lograr el desarrollo del potencial humano en plenitud

El modelo de justicia social abraza la teoría crítica y el deconstructivismo, centrándose en cómo crear una sociedad más justa e igualitaria a partir de la adquisición de las habilidades para comprender mejor el entorno social y para promover un cambio social

Probablemente uno de los autores más representativos de este modelo es Chris Rojek (2010), quien ha descrito a fondo muchas de las características de este modelo en su amplia producción académica. El alcance de la aproximación de este modelo al ocio educativo abarca desde la comprensión social de la cultura del ocio, la crítica a los modelos de ocio educativo que ignoran la dimensión social y transformativa del ocio, la búsqueda de evidencias sobre el ocio y la acción social, el lugar de la cultura con relación al ocio y la profundización de las aportaciones del ocio educativo a la cohesión social. Insiste también en el debate sobre las políticas de ocio y su necesaria orientación social.

Si bien los modelos no tienen un carácter absoluto y las diferentes vertientes de los estudios sobre el ocio educativo no siempre encajan con ellos, el uso de estos paradigmas resulta útil de cara a reconocer las dinámicas inherentes a ciertas formas de comprender el ocio

Si bien los modelos no tienen un carácter absoluto y las diferentes vertientes de los estudios sobre el ocio educativo no siempre encajan con ellos, el uso de estos paradigmas resulta útil de cara a reconocer las dinámicas inherentes a ciertas formas de comprender el ocio cuando presentemos las características de los estudios sobre el ocio educativo en los contextos no anglocéntricos ni eurocéntricos.

El vínculo entre las asociaciones de ocio y las revistas académicas de impacto

Otra evidencia de la hegemonía anglosajona y europea en la aproximación académica al ocio educativo radica en la importancia que juegan las revistas de impacto académico que, sobre el tema del ocio, se han ido consolidando a partir de los años setenta y que ahora se consideran como las más citadas en el campo. Las nueve más importantes son las siguientes:

- *Journal of Leisure Research*: revista estadounidense que nace el año 1968 como publicación oficial de la National Recreation and Park Association (Asociación Nacional de Recreación y Parques) de los Estados Unidos. Centrada en la publicación de artículos académicos de tipo interdisciplinar vinculados a las áreas del ocio y la manera como afectan el campo de la salud y el bienestar humano en relación con diferentes campos del ocio, tanto a nivel individual como comunitario. El abanico de perspectivas de fundamentación académica del ocio incluye la social, la psicológica, la cultural, la política y la ambiental. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/ujlr20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *Leisure Sciences*: revista publicada en los Estados Unidos a partir del año 1977 con el propósito de aportar una perspectiva desde las ciencias sociales a las áreas del ocio en sentido muy amplio. También trata sobre los aspectos psicológicos del ocio, la relación entre ocio y gerontología, la economía del ocio, el ocio urbano y el ocio vinculado al turismo. Sus artículos no dejan de lado los aspectos filosóficos, así como las políticas

de ocio a diferentes niveles, ofreciendo también interesantes resúmenes de conferencias y reseñas de libros. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/toc/ulsc20/current>. Consultado en septiembre de 2019]

- *Leisure Studies*: revista de la Leisure Studies Association (Asociación de Estudios sobre el Ocio), publicada en el Reino Unido desde el año 1982. Sus artículos comprenden un vasto horizonte de estudios teóricos sobre el ocio dentro del campo de las ciencias humanas, promoviendo un análisis crítico de tópicos vinculados al campo del ocio como el arte, el turismo, las dimensiones culturales, el ocio virtual, el ocio urbano y rural, etc. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/rlst20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *World Leisure Journal*: revista canadiense que del 1958 al 1999 se denominaba *World Leisure & Recreation* y que constituye la revista oficial de la World Leisure Organisation (Organización Mundial del Ocio). Con una orientación claramente internacional, publica artículos sobre el ocio en muchos países del mundo a partir de una perspectiva comparativa, o bien desde las ciencias sociales, las ciencias comportamentales, la biología, la educación y las ciencias humanas en general, buscando así el dar a conocer estudios vinculados a temáticas relativas al ocio en sus diferentes dimensiones. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/rwle20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *Loisir/Leisure*: revista de la Canadian Association of Leisure Studies (Asociación Canadiense de Estudios sobre el Ocio), en cooperación con el Ontario Research Council on Leisure (Consejo de Investigación sobre el Ocio de Ontario). Desde el año 1976 publica artículos en inglés y en francés sobre ocio, recreación, las artes, parques naturales, viajes y turismo, intentando reflejar el carácter multidisciplinar e interdisciplinar de estos campos de interés. Además de estudios comparativos y teóricos, la revista se interesa por aspectos como la pedagogía y el impacto económico del ocio. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/rloi20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *Therapeutic Recreation Journal*: revista estadounidense con más de cincuenta años de existencia, publicada junto con la *National Therapeutic Recreation Society* (Sociedad Nacional de Recreación Terapéutica) y la National Recreation & Park Association (Asociación Nacional de Recreación y Parques). Su objetivo principal es ofrecer un fórum nacional para la investigación y la discusión sobre las necesidades de ocio de personas con diversidad funcional y con necesidades terapéuticas directas, y los retos y la gestión de servicios vinculados al ocio terapéutico en los Estados Unidos. A pesar de publicar algunos artículos de carácter internacional, la publicación tiende a favorecer los textos relacionados con el ámbito norteamericano. [Cfr. <https://js.sagamorepub.com/trj>. Consultado en septiembre de 2019]



- *chole*: revista norteamericana bianual subtitulada *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education* (una revista de estudios de ocio y recreación educacional), publicada junto con *la National Recreation and Park Association* (Asociación Nacional de Recreación y Parques) de Estados Unidos desde el año 1986. Sus artículos tratan sobre temáticas bien diferentes, aunque durante los últimos años se ha ido centrando en la educación en el ocio y la recreación desde una perspectiva bastante vasta. Los artículos suelen estar ligados a la experiencia del ocio educativo en los Estados Unidos, pese a que varios estudios afrontan el ocio educacional desde una perspectiva teórica y general. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/toc/ujle20/current>. Consultado en septiembre de 2019].
- *Loisir et Société/Society and Leisure*: publicación canadiense bilingüe (inglés y francés) de la Universidad de Quebec nacida el año 1978. Ofrece contenidos de carácter multidisciplinar sobre ocio y tiempo libre y su relación con el ámbito cultural, económico y social a partir de una visión muy amplia del concepto de ocio. Cada edición incluye un tema central con diferentes artículos, así como estudios y reseñas de temáticas autónomas. La revista gira en torno a los intereses del ocio en el ámbito canadiense, aunque algunos de sus estudios tienen un carácter más universal. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/loi/rles20>. Consultado en septiembre de 2019]
- *Annals of Leisure Research*: revista publicada bajo la tutela de la Asociación de Estudios de Ocio de Australia y Nueva Zelanda. Pese a publicarse en Australasia, la revista tiene una orientación internacional publicando artículos teóricos y de ejemplos prácticos sobre temas relativos al ocio como la recreación, el turismo, la hospitalidad, las artes, los eventos de ocio, el entretenimiento, el deporte y la cultura lúdica. [Cfr. <https://www.tandfonline.com/toc/ranz20/current>. Consultado en septiembre de 2019].

De entre las diferentes asociaciones vinculadas a la edición de las revistas más relevantes sobre ocio, hay que destacar la asociación canadiense World Leisure Organization (Asociación Mundial del Ocio) [cfr. <https://www.worldleisure.org/>, consultado en septiembre de 2019], que edita la revista *World Leisure Journal*, citada más arriba, y que con el tiempo ha logrado consolidar una estrecha colaboración en red entre diferentes asociaciones y universidades de cara a promover los estudios y las políticas de ocio (Link, 2012). El interés de esta asociación por el ocio educativo es particularmente alto, en parte por su interés en los temas de ocio, infancia y juventud, que constituye uno de sus ejes y se cristaliza en su Comisión sobre Infancia y Adolescencia (Niepoth, 2012). Su infraestructura comprende también el Secretariado de la sección científica, que se encuentra localizado en Bilbao y se ocupa de las estrategias científicas de la organización, así como de la implementación de los programas y las actividades de la entidad a nivel mundial.

Esta mirada a las principales revistas académicas de impacto en el campo del ocio nos permite percatarnos de tres cuestiones vinculadas al estudio académico del ocio en general, y del ocio educativo en particular a nivel mundial: (1) las principales publicaciones académicas sobre el ocio educativo de influencia internacional están vinculadas sobre todo a organizaciones de ocio, turismo y recreación, y no a entidades académicas universitarias como suele ocurrir en otros campos académicos. (2) Con pocas excepciones la gran mayoría de las publicaciones de impacto internacional en este campo son en lengua inglesa (seguida por la lengua francesa), con una amplia representación de temas relativos al ocio educativo en regiones anglófonas o bajo una fuerte influencia de la cultura anglosajona y una limitada consideración por otras áreas culturales del mundo. (3) El filtro cultural de los artículos científicos publicados en estas revistas parten de una comprensión occidental del ocio y del ocio educativo, realidad que, como veremos más adelante, no siempre coincide con los parámetros que, sobre el ocio educativo, se han establecido en otros contextos culturales. No obstante, la influencia de estas publicaciones seguramente continuará marcando el desarrollo del estudio sobre el ocio educativo en los años venideros.



Una aproximación transcultural a los estudios sobre el ocio educativo

En la primera parte de nuestro estudio hemos subrayado la supremacía del ámbito anglosajón y europeo en el campo del estudio del ocio educativo, así como el papel sobresaliente que juegan las asociaciones de ocio, recreación y turismo por encima de las entidades universitarias. La coalición entre estos dos aspectos del desarrollo académico del ocio ha marcado la comprensión del ocio educativo a partir de los parámetros anglocéntricos y eurocéntricos. El desarrollo académico en otras áreas geográficas y otros contextos culturales demuestra, sin embargo, formas diferentes de aproximarse al ocio educativo vinculadas a las tradiciones culturales y a los condicionamientos históricos particulares de regiones del mundo específicas, planteando la cuestión del vínculo entre el ocio y las culturas.

El estudio sobre la relación entre ocio, educación y cultura ha originado un interesante debate sobre el lugar de la cultura en el ocio (p. ej., Chick, 2009, 1998; Hunnicutt, 1998; D'Orville, 2011; Burdsey, 2017). Pese a las diversas vertientes y polémicas que ha generado este punto central de la comprensión del ocio educativo —temática que, en ella misma, daría pie a un estudio por sí mismo—, distinguimos un elemento común entre los diferentes autores: el ocio es un aspecto inherente a las culturas, y la forma de comprenderlo y de entender el ocio educativo que tienen las distintas culturas está vinculado a su historia y a su manera de entender el mundo y de relacionarse con su entorno. La comprensión y el estudio del ocio educativo, por lo tanto, no puede

Temática que, en ella misma, daría pie a un estudio por sí mismo

La comprensión y el estudio del ocio educativo, por lo tanto, no puede dejar de lado la diversidad cultural. Es decir, el ocio educativo presenta una dimensión transcultural, en la que cada cultura comprende el ocio educativo de una forma particular

dejar de lado la diversidad cultural. Es decir, el ocio educativo presenta una dimensión transcultural, en la que cada cultura comprende el ocio educativo de una forma particular. Como señala Jenkins, gran parte del estudio del ocio ha sido relegado a una visión etnocéntrica (Jenkins, 2003).

De cara a evidenciar las dimensiones transculturales del estudio del ocio educativo en el ámbito de la intervención social, presentamos a continuación una síntesis de su desarrollo en el contexto latinoamericano, africano, de Oriente Medio y asiático.

El contexto latinoamericano

Latinoamérica o América Latina constituye un territorio étnico-geográfico que identifica el continente americano constituido por veinte países con una predominancia de las lenguas española y portuguesa, y con la presencia de múltiples culturas aborígenes que no han llegado a ser reconocidas como identidades autónomas hasta finales del siglo xx (Covo-Maurice, 2016). La influencia académica en este territorio por parte de España y Portugal, así como de los Estados Unidos, es notable, incluso en el campo del ocio educativo.

El estudio e implementación del ocio educativo en Latinoamérica presenta una dificultad de base: la pluralidad de palabras utilizadas para referirse al *ocio*. Dependiendo de los países y de las influencias presentes en este amplio territorio (que va de México al Cono Sur), los términos utilizados pueden ser *ocio* (que en algunas regiones tiene una connotación vinculada a la pereza), *recreación* y *tiempo libre*. En Brasil el término resulta más homogéneo, centrándose en el concepto *lazer* (derivado del francés *loisir*) (Gomes, 2017).

Pese a esta pluralidad terminológica podemos afirmar que en el conjunto de Latinoamérica existe un vivo interés por el estudio del ocio educativo, aunque con cierta disparidad según los países. También se constata la centralidad de la educación física como espacio del ocio educativo, con un creciente interés por las personas mayores (Marinho y Reis, 2016).

En el contexto mexicano, por ejemplo, los estudios sobre el ocio en general y el ocio educativo en particular son abundantes y muestran una consolidación influenciada por la tendencia humanística del ocio, sobre todo mediante el autor español Manuel Cuenca (Cuenca, 2000), que considera el ocio como una actividad autotélica (es decir, que tiene una finalidad en sí misma), humanizadora y libre. El autor afirma que, como actividad humana, el ocio presenta “valores positivos para las personas y las comunidades, basándose en el reconocimiento de la importancia de experiencias satisfactorias con un potencial para el desarrollo social” (Cuenca, 2014, p. 26).

Podemos afirmar que en el conjunto de Latinoamérica existe un vivo interés por el estudio del ocio educativo. También se constata la centralidad de la educación física como espacio del ocio educativo, con un creciente interés por las personas mayores

La fuerte influencia de una perspectiva humanística del ocio educativo en México contrasta con otra tendencia paralela sujeta a la influencia norteamericana vinculada al ocio como “recreación” y como “entretenimiento”, propensión claramente influenciada por el autor estadounidense Richard Kraus (p. ej., Kraus, 1971). La presencia de las dos corrientes en los estudios de ocio en México evidencia el desarrollo de una percepción bilateral del ocio, que no es necesariamente contradictoria, pero que responde a las influencias académicas que ejercen tanto España como los Estados Unidos en la región (Aguilar, 2011).

En el desarrollo de la formación y estudio del ocio educativo en México ha jugado un papel notable la Asociación Cristiana de Jóvenes de la Universidad Regional Miguel Hidalgo (URMH) con una sólida propuesta de programas de formación (Aguilar, 2011). Hay que destacar también la influencia de la Universidad YMCA de México D. F., con una orientación más estadounidense (Aguilar, 2009).

Brasil es sin duda el país latinoamericano con una mayor producción académica en el campo del ocio educativo, cuyos resultados han tenido un notable impacto entre los gestores de la educación informal, los educadores sociales y los miembros de la comunidad en tanto que posibilidad de transformación social. Así la mirada académica del ocio educativo en este país acentúa la construcción de una sociedad más humana, digna, justa, inclusiva y lúdica (Gomes y Pinto, 2009).

Entre los académicos más citados en el campo del ocio educativo en Brasil destacan Christiane L. Gomes (p. ej., Gomes, 2011, 2014) y Nelson Carvalho Marcellino (p. ej., Marcellino 1987, 2007). Ambos autores coinciden en destacar que el ocio educativo se articula según tres ejes fundamentales: el eje lúdico, el eje de las prácticas socioculturales y el eje social del tiempo y del espacio (Gomes, 2014). Para Marcellino el concepto de cultura ocupa un lugar central en el ocio educativo, ya que concreta la dimensión cultural en el tiempo, sin buscar una satisfacción o recompensa inmediata más allá de la actividad lúdica, pero que genera vínculos de socialización y de identidad que no se generan de forma tan evidente en otras actividades lúdicas/educativas (Marcellino, 2007). Marcellino insiste así en el valor de la educación *mediante* el ocio (que potencialmente desarrolla a los individuos a nivel personal y social) y la educación *para* el ocio (que realiza, en el tiempo y el espacio, la dimensión cultural de los grupos y sociedades). De esta mezcla se deriva la posibilidad de formar individuos en modos complejos de implicación crítica con sus comunidades y su entorno (Marinho y Reis, 2016). Hay que subrayar que muchos de los estudios sobre ocio educativo en América Latina destacan la dimensión emancipadora del ocio y su función crítica delante de los modelos culturales más capitalistas e individualistas. El carácter social de buena parte de las publicaciones latinoamericanas sobre ocio educativo posee una fuerte influencia del modelo de justicia social (Gomes, 2017; Elizalde y Gomes, 2015).



Si bien los programas y estudios sobre el ocio educativo en América Latina vivieron un auge en los años noventa, la diversidad de situaciones políticas y sociales de los países de la región, así como las crisis económicas que afectan a muchos de ellos, hacen difícil una implementación constante del ocio educativo con una fundamentación académica consolidada

El relieve de México y Brasil en el campo de la investigación sobre el ocio educativo no implica que otros países de la región no estén desarrollando perspectivas interesantes en este campo, como demuestran las diferentes publicaciones sobre la temática (p. ej., Gomes, Osorio, Punto y Elizalde, 2009; Gomes y Elizalde 2012). Si bien los programas y estudios sobre el ocio educativo en América Latina vivieron un auge en los años noventa, la diversidad de situaciones políticas y sociales de los países de la región, así como las crisis económicas que afectan a muchos de ellos, hacen difícil una implementación constante del ocio educativo con una fundamentación académica consolidada (Marinho y Reis, 2016). Pero las perspectivas de desarrollo de una investigación robustecida sobre este campo en el contexto de toda la región resultan prometedoras (Gomes, 2017).

El ámbito africano

Con una población de 1,2 billones de habitantes y un fuerte contraste entre comunidades ricas y grupos con riesgo de exclusión, el territorio africano es el segundo en población mundial, comprendiendo sesentaíun países, cada uno con su propio gobierno y con un amplísimo abanico de culturas, idiomas y tradiciones. De cara a comprender el ocio educativo y su estudio académico en este vasto territorio hay que tener presente tanto sus raíces culturales, su historia colonial y el desarrollo desde las autonomías nacionales hasta nuestros días. Se trata de un panorama desigual con múltiples variables (Magrin, Dubresson, Ninot, 2018). El norte del continente –la región subsahariana– se encuentra bajo la influencia de la cultura árabe, que estudiamos de forma separada en el apartado precedente sobre Medio Oriente.

El estudio del ocio en África nos revela que, dentro de las comunidades autóctonas africanas, se encuentran ya características del ocio vinculadas a lo que hoy llamamos *ocio educativo*. El carácter naturocéntrico de estas comunidades, así como sus filosofías colectivistas y holísticas (Rocha Scarpetta, 2019), ponen de relieve formas centenarias de ocio educativo tradicional, relacionado con el tiempo pasado con la familia y los amigos, las actividades comunitarias, las oportunidades de desarrollar la propia identidad en el conjunto de la comunidad/sociedad y el conocimiento e interacción con el entorno natural (Akyeampong y Ambler, 2002). Muchas de estas prácticas comprenden el ejercicio físico, las danzas colectivas, los concursos acrobáticos y los festivales culturales, todo ello con una alta participación infantil (Asagba, 2007).

Según Ipinmoroti la creencia tradicional era que, mediante los juegos y el deporte y participando en los festivales culturales y religiosos, los jóvenes africanos desarrollaban sus capacidades sociales, estéticas, emocionales y físicas que les preparaban para una vida adulta bien integrada a sus colectivos. Ejemplos de estas prácticas se encuentran aún vigentes en muchos lugares de África como por ejemplo en Nigeria (Ipinmoroti, 2004).

El estudio del ocio en África nos revela que, dentro de las comunidades autóctonas africanas, se encuentran ya características del ocio vinculadas a lo que hoy llamamos *ocio educativo*

Con la llegada de las fuerzas coloniales en el siglo XIX muchas de estas costumbres se diluirán en prácticas de ocio importadas por los colonizadores, utilizadas como forma de control social y vinculadas al entretenimiento y la distracción del trabajo, sin una función cultural y socializadora (Sharma, 2018). Pero las tendencias de ocio importadas por los colonizadores simultáneamente se convirtieron en prácticas reivindicadoras de las identidades autóctonas en oposición a la visión del ocio importado por los poderes extranjeros, creando una brecha entre dos formas de entender el ocio radicalmente diferentes, brecha que en algunas regiones africanas persiste hasta hoy (Akyeampong y Ambler, 2002). En el fondo, tal como indica Ekpo, las dos formas de comprender el ocio están vinculadas a dos maneras diferentes de entender el tiempo: para las culturas africanas el tiempo tiene un carácter lúdico, socializador y en muchos aspectos educativo, mientras que para buena parte de los países europeos tiende a tener un carácter utilitario y monocronico (Ekpo, 1990).

La caída de los imperios coloniales y el nacimiento de los estados independientes en África conllevó el aceleramiento de la urbanización de sociedades que durante siglos estaba formada por un tejido rural (Okolo, 2011). Tal realidad transformó también el ocio, alejándolo de su carácter educativo y socializador, para convertirlo en una forma de satisfacción de los sentidos en los momentos en que no se trabaja para lograr más ingresos económicos (Asakitipi, 2018; Sharma, 2018).

La herencia de la explotación colonial dejó a muchos países africanos con profundos problemas sociales, educativos, económicos y de salud. Estas realidades constituyen hoy algunos de los retos más importantes del conjunto de la región (Jalloh, 2013). A pesar de que el ocio educativo constituye una valiosa herramienta en el proceso de superación de muchas de estas realidades, la falta de recursos genera también la ausencia de políticas nacionales vinculadas al ocio educativo, una herramienta viable para afrontar temas de salud, de cohesión comunitaria y de riesgo de exclusión social (Caldwell y Baldwin, 2004).

El estudio de Goslin (2003), que evalúa las publicaciones académicas y entrevista a expertos de la región sobre la investigación relativa al ocio en el continente, reveló que los estudios sobre ocio y ocio educativo en África son limitados comparados con, por ejemplo, la producción norteamericana. Actualmente en África sólo unas diez universidades ofrecen formación en el campo del ocio, realidad que converge con la falta de educadores y profesionales del ocio orientado a la cohesión social y al empoderamiento de las comunidades locales delante de los múltiples retos que afrontan (Naidoo, 2016). Al mismo tiempo resultan necesarios más estudios bien fundamentados sobre el ocio tradicional y su implementación hodierna, así como sobre las actividades de ocio educativo identificadas como buenas prácticas.



La herencia de la explotación colonial dejó a muchos países africanos con profundos problemas sociales, educativos, económicos y de salud. A pesar de que el ocio educativo constituye una valiosa herramienta en el proceso de superación de muchas de estas realidades, la falta de recursos genera también la ausencia de políticas nacionales vinculadas al ocio educativo, una herramienta viable para afrontar temas de salud, de cohesión comunitaria y de riesgo de exclusión social

Hoy Sudáfrica es sin duda el país con más desarrollo en este campo (Mapadimeng, 2018). Dentro de la investigación académica en torno al ocio destaca *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, publicación sudafricana con financiación privada incluida entre las revistas de impacto académico. Pese a su título, el número de artículos sobre ocio educativo es reducido, centrandose su interés sobre todo en el turismo comercial (Roger-son y Rogerson, 2019). No obstante, las perspectivas y oportunidades que presenta el ocio educativo en el continente africano continúan siendo enormes, y la consolidación de su estudio y de su fundamentación académica contribuirán enormemente al potencial de este campo de la educación social dentro del horizonte de desarrollo de las sociedades africanas. Probablemente las evidencias sobre su praxis nos permitirán determinar en el futuro el vínculo transversal entre los modelos de ocio educativo de herencia cultural, humanista y de justicia social que parecen conectarse transversalmente en las prácticas de ocio educativo del continente.

El contexto de Oriente Medio

Por Oriente Medio comprendemos la región que abarca un conjunto de países que se extienden desde el océano Atlántico hasta el golfo Pérsico. Entre los países que integran la región destacan dos grupos bien diferenciados: los países árabes y los países no árabes. El conjunto de países árabes reagrupa veintidós estados miembros de la Liga Árabe con más de cuatrocientos millones de habitantes. Pertenecen a una historia, a una cultura y a una lengua comunes marcadas por un denominador común: la cultura islámica. Pero al mismo tiempo el mundo árabe es diverso, y cada país ha desarrollado sus propias dinámicas, con legados educativos diferentes y acentos políticos y sociales contrastados (Gudière, 2015).

En su conjunto estos países actualmente buscan la definición de su propia identidad cultural ligada a las formas de ocio tradicionales y eminentemente comunitarias que durante siglos se han practicado, pero que se encuentran amenazadas por las formas de ocio más hedonistas del consumismo postmoderno (Stebbin, 2017). El rápido desarrollo de los medios de comunicación, en particular la televisión por cable, tiende a desbancar formas de ocio más tradicionales como la narración de historias, los juegos de mesa, etc. (Rocha Scarpetta, 2011). Dentro de este contexto, el ocio educativo se ha visto ligado sobre todo a las instituciones religiosas musulmanas, con formas recreativas directamente unidas al ejercicio intelectual y a la contemplación y apreciación de la naturaleza (Martin y Mason, 2004). Esto no significa que no existan formas de ocio educativo vinculadas mayormente al mundo de los deportes, pero incluso estas suelen pasar por algún filtro por parte de las instituciones religiosas (El-Sayed, 1997). Aunque el camino de la investigación académica en este campo aun tiene mucho por recorrer, se percibe cómo el ocio educativo en los países árabes ofrece una mezcla entre el modelo de

herencia cultural y el modelo humanista, en el que los elementos religiosos y recreativos se conjugan con el juego y la cohesión social (Porter, Hampshire, Abane, Munthali, Robson y Mashiri, 2017; Walseth, K.; Amara, 2017).

Por su parte, los países no árabes de Oriente Medio comprenden una pluralidad de naciones que, aunque en algunos casos puedan tener una fuerte influencia musulmana, ostentan unas características particulares. Tal es el caso de Turquía e Irán (con una influencia islámica particular), del Líbano (con un conjunto de influencias cristiano-musulmanas) e Israel (marcado por una fuerte influencia judía, pero mitigada por el secularismo sionista) (Gudière, 2015).

Tanto en los países de base cultural árabe como no árabe el estudio del ocio educativo se encuentra en una etapa inicial: se evidencia el contraste entre el ocio “tradicional” (ligado a formas de más arraigo histórico) y el ocio moderno, relacionado principalmente al entretenimiento personal derivado de las formas de ocio globalizadas. Tal es la reflexión académica que actualmente se desarrolla en los estudios sobre el ocio en, por ejemplo, Turquía (p. ej., Aydin, 2009; Martyn 2003), Irán (p. ej., Ghaffary, 2018; Martyn, 2003, 2006) o el conjunto de los países de tradición árabe (Stebbin, 2017). Se trata también de una orientación alineada con los modelos académicos de herencia cultural y humanista del ocio educativo.

La paulatina consolidación de la aproximación al ocio educativo en los países árabes y musulmanes de Medio Oriente difiere respecto al desarrollo de este campo en el Estado de Israel. Desde su creación, en el año 1948, las políticas públicas de Israel se interesaron por desarrollar programas de cohesión social orientados a la construcción de la nueva nación y a la identidad común de un estado formado por múltiples corrientes de pensamiento e orígenes étnicos (Ruskin y Sivan, 2005). Inicialmente el interés por el ocio generó el choque entre dos vertientes: la vertiente secular-nacional, que insistía en el ocio como elemento integrador derivado de las iniciativas de consolidación de la identidad nacional contra los estados circundantes, y la vertiente religiosa, marcada por el judaísmo religioso conservador, reticente a las formas de ocio modernas y arraigado en el ocio “tradicional” de la cultura judía, más antigua que el Estado de Israel (Davidovitch, 2014). Las dos vertientes poco a poco crearon dos formas de comprender el ocio educativo bien diferenciadas: una más secular y nacionalista, vinculada a las políticas de estado, y una más tradicional e intelectual, vinculada a las corrientes religiosas del judaísmo.

La corriente religiosa se ha mantenido en una comprensión del ocio cercana a la literatura, al estudio de los textos sagrados de la tradición judía, a la memoria y a la producción intelectual basada en el conocimiento de la identidad religiosa de Israel, y continúa ligada a las instituciones confesionales. Las sinagogas juegan un papel central en este sentido. En los estudios sobre esta corriente destaca la investigadora Niza Davidovitch de la Ariel University de



Tanto en los países de base cultural árabe como no árabe el estudio del ocio educativo se encuentra en una etapa inicial

Israel (p. ej., Davidovitch, 2014, 2017, 2019). La tendencia fundamenta el ocio educativo en el modelo de herencia cultural y en el modelo humanista, aunque no faltan algunos tintes del modelo social.

Por su parte la corriente secular desarrolló con interés políticas de ocio educativo de carácter deportivo e integrativo hasta los años setenta, como recogen Katz y Gurevitch (1973) en su obra de referencia sobre el ocio educativo en Israel. Tal orientación sigue los parámetros del modelo de justicia social de estudio del ocio educativo. Pero a partir de esta época ambas corrientes se vieron afectadas por el paulatino progreso social y económico del país y por la introducción de formas más individualistas, mediáticas e individualistas de ocio, realidad que constituye hoy uno de los retos del ocio educativo a la luz tanto de la tendencia secular como de la religiosa (Katz y Yanovitzky, 1998; Davidovitch, 2016).

Pese a la creciente influencia del individualismo en el campo del ocio, las políticas de ocio educativo persisten tenazmente en el campo académico y en la praxis educativa de Israel, acentuando las dimensiones comunitaria y social propias del modelo de justicia social. Destaca particularmente el legado del profesor Hillel Ruskin (1934-2003) de la Universidad Hebrea de Jerusalén, cuyas aportaciones han forjado un conjunto de discípulos, ahora docentes dentro y fuera de Israel (Ruskin, 1987; Sivan y Ruskin, 1997; Ruskin y Sivan, 2005).

El desarrollo del ocio educativo en Oriente Medio presenta así un claro contraste entre Israel, con una consolidada tradición académica en el campo, y los demás países, que se encuentran en la encrucijada entre la tradición y la modernidad, con sus múltiples consecuencias. Esta última situación, con todo, resulta prometedora: el estudio del ocio educativo en el mundo árabe, iraní, turco, etc., aunque incipiente, revela unas características particulares que habrá de seguir con viva atención.

El ámbito asiático

El mundo asiático, con su largo desarrollo cultural e histórico, queda con frecuencia relegado del mundo de la investigación científica llamada “occidental”. El campo del ocio educativo no es una excepción, tal y como afirman reiteradamente diferentes especialistas (p. ej., Li, 2010; Iwasaki y Nishino, 2007). Tal realidad resulta aún más sorprendente si profundizamos en el desarrollo de los estudios sobre el ocio educativo en este amplio territorio, sobre todo por lo que toca a China, Japón e India.

Las culturas asiáticas están marcadas por una comprensión holística y cosmocéntrica de la realidad, perspectiva que marca profundamente la forma de comprender el entorno por parte de los pueblos de la región (Rocha Scarpetta,

2019). Culturalmente el taoísmo ha sido una de las filosofías más influyentes en la China, Corea, Japón y otras zonas colindantes desde hace más de dos mil quinientos años, marcando múltiples aspectos de la vida de la población aún hoy. La influencia de este sistema filosófico sobre la comprensión del ocio por parte de la población china resulta notable, por ejemplo, con su conexión al mundo de la naturaleza, los conceptos holísticos del bienestar y de la salud, la práctica de las artes marciales, el rico desarrollo cultural de la pintura y la poesía, etc. No nos debe extrañar, pues, que la aproximación global al ocio y al ocio educativo en gran parte de Asia se encuentre vivamente ligado a esta corriente filosófica (Wang y Stringer, 2000).

En el contexto de la filosofía taoísta dos principios resultan particularmente importantes para comprender el ocio: el principio de *Wu Wei* indica cómo el hacer algo conlleva destinar la energía justa para lograrlo, pero al mismo tiempo implica hacer las cosas de acuerdo con aquello que es natural; por otra parte, el principio de *Wu Yu*, es decir, las actividades humanas que no buscan el control o consumo, sino que se centran en el gozo y la celebración, abre la mente a disfrutar de las cosas por lo que son (Simpson y Cocks, 2017). Las raíces taoístas del pensamiento chino permiten comprender cómo diferentes autores consideran que, dentro de la literatura taoísta, el ocio no se explicita, sino que se percibe en medio de las diferentes actitudes que conforman al ser humano según el Tao o energía primordial (Wang y Stringer, 2000).

En el campo de la investigación sobre el ocio en la historia de la China destacan Huidi Ma y Er Liu, que han profundizado sobre el desarrollo del ocio en la sociedad china y sobre su filosofía desde la época clásica hasta hoy (Ma y Liu, 2017). Las autoras subrayan el valor particular del ocio en la tradición clásica (en la que el principio del Tao, que hemos indicado más arriba, juega un papel central) y los cambios radicales que ha sufrido el país con el rápido desarrollo económico de los últimos veinticinco años. Su investigación insiste en la importancia de una redefinición del ocio en el país con una perspectiva más educativa vinculada a los valores que le son propios, alejándolo de los principios consumistas que marcan el ocio entre las nuevas generaciones (Ma y Liu, 2009). Subrayan también cómo la corrupción y las crecientes diferencias sociales y culturales que se están generando, así como la crisis ecológica y la necesidad de una democratización económica, pueden encontrar una respuesta mediante un redescubrimiento de los valores tradicionales chinos en el campo del ocio. Insisten en cómo el ocio puede ejercer una influencia formativa e invisible sobre el estilo de vida de la gente a medida que la sociedad se va adaptando a una nueva situación (Ma, 2018). Un elemento fundamental en esta propuesta, como señalamos más arriba, es la idea de que, en realidad, la tradición cultural china no establece una distinción entre el ocio en general y el ocio educativo: fundamentado en los valores propios del Tao, el ocio en la perspectiva china es en él mismo educativo dado el carácter pedagógico del taoísmo en la cultura de la región (Ma y Liu, 2017).



En el contexto de la filosofía taoísta dos principios resultan particularmente importantes para comprender el ocio: el principio de *Wu Wei* indica cómo el hacer algo conlleva destinar la energía justa para lograrlo, pero al mismo tiempo implica hacer las cosas de acuerdo con aquello que es natural; por otra parte, el principio de *Wu Yu*, es decir, las actividades humanas que no buscan el control o consumo, sino que se centran en el gozo y la celebración, abre la mente a disfrutar de las cosas por lo que son

Al lado de esta aproximación al ocio que sigue los modelos de estudio del ocio educativo de corte humanístico y de herencia cultural, hay que subrayar que las publicaciones académicas sobre el ocio educativo en China son muy abundantes, aunque muchas de ellas tengan poco impacto en el mundo académico internacional debido a la falta de traducciones. La profundización sobre ésta producción académica aparece como uno de los retos principales de los estudios sobre el ocio educativo a nivel mundial (Simpson y Cocks, 2017).

Bajo la influencia cultural china, Hong Kong ha ido desarrollando políticas de ocio educativo que se han convertido en objeto de estudio por parte de diferentes académicos, entre los que destaca Atara Sivan de la Universidad Baptista de Hong Kong (Sivan, 2002, 2005, 2010). El desarrollo del ocio educativo, tanto a nivel formal como informal, constituye un eje esencial de las políticas públicas de educación del país, dando pie a diferentes programas dentro de las escuelas, en la educación informal (vinculada al desarrollo comunitario) y la educación en el ocio, mediante programas integrados, con un gran interés por la juventud, las personas mayores, y las personas con diversidad funcional (Sivan, 2002). Este interés se ha ido desplegando bajo la perspectiva de la importancia del desarrollo humano y del valor del ocio educativo en el campo de la cohesión social. Es deudor sobre todo del modelo de justicia social y de la obra de Chris Rojek, en particular. Las aportaciones de Sivan y de sus colegas al campo del ocio educativo en Hong Kong destacan como las más significativas en el ámbito asiático hasta este momento.

Por su parte Japón es históricamente uno de los países asiáticos con una trayectoria más larga en su interés por el ocio educativo, sobre todo a partir de la reconstrucción del país después de la Segunda Guerra Mundial. No debe sorprender que, en un país en el que la ética del trabajo tiene una elevada importancia, el ocio constituya un espacio relevante de la vida ciudadana (Harada, 2005).

El ocio en la cultura japonesa está directamente vinculado con la naturaleza, en parte debido a la influencia histórica de la filosofía sintoísta y su acento en el vínculo entre los seres humanos y el entorno natural (Holtom, 2004). De aquí que la población japonesa vea el ocio principalmente como *yasuragi* o “espacio de paz” en el que pueden encontrar el equilibrio y el significado de sus vidas, sobre todo mediante el contacto con la naturaleza, creando algo artístico o dedicando tiempo a los demás (Liu, Li, Iwasaki, Onda, Lee, 2016). Por otra parte, el ocio se entiende también como *kenko* o “actividad saludable” de carácter holístico, enfatizando el vínculo armónico entre la salud física, mental, emocional, social y espiritual (Iwasaki, 2008).

Dado este contexto holístico, en el ámbito japonés tampoco existe una diferenciación clara entre ocio en general y ocio educativo en particular. Esto no quita que en el contexto contemporáneo del Japón el ocio se entienda

también como espacio de entretenimiento, asociado a las diversas formas de ocio comercial hodierno. Pero en su conjunto el interés por el ocio apunta a una concepción humanista y holista, con una clara orientación hacia la salud integral de las personas de todas las edades y como antídoto contra el estrés, generado por una sociedad altamente competitiva y orientada a objetivos comunes elevados (Iwasaki, MacKay, Mactavish, Ristock y Barlett, 2006).

Debido a su vínculo con el medio natural y el aire libre, los estudios integrales del ocio en Japón se han insertado en el campo de la filosofía y la práctica del deporte y la educación física, tanto a nivel de implementación de las políticas estatales como a nivel de investigación (Kubo, 2004). De aquí que en Japón los estudios y la formación en el ocio estén ubicados en las facultades de deporte, como la Universidad Nipona de Ciencias del Deporte (desde 1988), la Universidad de Jutendo (a partir de 1993) y la Universidad de Tsukuba (desde 1997). Estos centros de educación superior están vinculados también a la gestión de las entidades de ocio y recreación, al turismo y a los programas de salud (Hagi, Kurihara, Onda, Ito, Yoshihara, Shimoyamada, 2010). A pesar de estos avances, los estudios sobre el ocio en Japón aun tienen un largo camino que recorrer de cara a su consolidación debido sobre todo a la falta de profesionalización de los expertos en ocio (Liu, Li, Iwasaki, Onda, Lee, 2016). Su desarrollo oscila entre el modelo de herencia cultural y humanista del ocio educativo más que hacia un modelo de corte de justicia social.

No podemos cerrar este panorama sobre el estudio del ocio educativo en Asia sin mencionar brevemente India. Los estudios sobre el tema en esta vasta región son limitados, dado que el interés de los académicos del país se centra sobre todo en el ocio en tanto que recurso turístico debido al pujante desarrollo de esta industria en el país durante los últimos veinte años (Teja, 2011). Sin embargo, no dejan de hacerse presentes investigaciones bien fundamentadas sobre el vínculo entre el ocio y la cultura hindú a lo largo de la historia (p. ej., Bhattacharya, 2006; Modi, 2018), así como algunos estudios sobre las castas y el ocio educativo (p. ej., Gulshetty, 1996; Jain, 2007). Aunque incipiente, el desarrollo de los estudios sobre el ocio educativo en India merece particular atención, tanto por su valor cultural como social, mostrando una clara orientación hacia los modelos de herencia cultural y el modelo de justicia social.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos vislumbrado diferentes aspectos del ocio educativo en su desarrollo académico mundial como base para la comprensión de la consolidación de este campo dentro del mundo de los estudios de educación social, así como en otras áreas relacionadas con la intervención social. Tras una demostración de la preeminencia de los estudios de corte



Aunque incipiente, el desarrollo de los estudios sobre el ocio educativo en India merece particular atención, tanto por su valor cultural como social, mostrando una clara orientación hacia los modelos de herencia cultural y el modelo de justicia social

El ocio en la cultura japonesa está directamente vinculado con la naturaleza, en parte debido a la influencia histórica de la filosofía sintoísta y su acento en el vínculo entre los seres humanos y el entorno natural

anglosajón y eurocéntrico sobre ocio educativo a lo largo del último siglo, hemos constatado también el vínculo directo que existe entre las asociaciones de ocio, turismo y recreación con la producción académica de impacto mediante las revistas más importantes sobre esta temática. Constatamos así cómo, en el campo de los estudios sobre el ocio educativo, la base original de reflexión se encuentra más en las entidades asociativas de ocio que en los centros universitarios mismos.

Mediante la propuesta de cuatro modelos básicos de aproximación al ocio educativo como campo de estudio, hemos procedido a evidenciar la riqueza de los estudios sobre ocio educativo que se están llevando a cabo en contextos culturales ajenos al anglocentrismo y al eurocentrismo, subrayando el carácter transcultural del ocio educativo en Asia, Oriente Medio, África y Latinoamérica. La síntesis de las tendencias inherentes a las culturas y el estudio del ocio educacional en tales contextos nos ha permitido percibir sus particularidades, así como los autores e instituciones más relevantes de su desarrollo académico. El recorrido evidencia, entre otras cosas, la importancia de la dimensión cultural para la comprensión del ocio educativo, una dimensión no siempre valorada con suficiente seriedad. Al mismo tiempo nos permite reconocer parámetros de comprensión del ocio educativo que pueden enriquecer los programas de ocio educativo y acción sociocultural que se están implementado en otros contextos culturales, como podría ser el europeo.

En su conjunto el presente artículo se plantea como una herramienta para poder conocer y reconocer las diferentes aproximaciones al ocio educativo que se están llevando a cabo académicamente a nivel internacional, a partir de las características transculturales del ocio y las consecuencias que estas tienen sobre su estudio como herramienta educativa y transformadora de la sociedad dentro de los estudios de educación social.

Joan-Andreu Rocha Scarpetta
Decano de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Universidad Ramon Llull
jarocho@peretarres.url.edu

Bibliografía

- Aguilar, L.** (2009). El desarrollo de la formación y la investigación en la recreación y el tiempo libre en México. En Gomes, C.; Osorio, E.; Pinto, L.; Elizalde, R. (Eds.). *Lazer na América Latina / Tiempo libre, ocio y recreación en Latinoamérica*. Belo Horizonte: Editora Universidade Federal de Minas Gerais, p. 165-174.
- Aguilar, L.** (2011). El desarrollo de la investigación sobre recreación, tiempo libre y ocio. *Revista de Humanidades*, 26(2), p. 193-207.
- Aitchison, C. C.** (2006). The critical and the cultural: Explaining the divergent paths of leisure studies and tourism studies. *Leisure Studies*, 25, p. 417-422.
- Akyeampong, E.; Ambler, C.** (2002). Leisure in African history: An introduction. *The International Journal of African Historical Studies*, 35(1), p. 1-16.
- Asagba, B. O.** (2007). Perceived impact of leisure activities to societal development of the indigenous people of Kwara central zone, Kwara State, Nigeria. *International Journal of African and American Studies*, VI(2), p. 43-49.
- Asakitipi, A. O.** (2018). Transformation of Leisure in Nigeria. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 285-300.
- Aydin, K.** (2009). Social stratification of culture and leisure in Turkey. *Cultural Trends*, 18/4, p. 295-311.
- Barrett, C.** (1989). The Concept of Leisure: Idea and Ideal. En Winniffrith, T.; Barrett, C. (Eds.). *The Philosophy of Leisure*. Nueva York: Saint Martin's Press, p. 9-19.
- Bhattacharya, K.** (2006). Non-Western Traditions: Leisure in India. En Rojek, C.; Shaw, S. M.; Veal, A. J. (Eds.). *A Handbook of Leisure Studies*. Nova York: Palgrave Macmillan, p. 75-91.
- Brahman, P.** (2006). Hard and disappearing work: Making sense of the leisure project. *Leisure Studies*, 25, p. 379-390.
- Bramham, P.** (2002). Rojek, the sociological imagination and leisure. *Leisure Studies*, 21/3-4 p. 221-234.
- Burdge, R. J.** (1985). The coming separation of leisure studies form parks and recreation education. *Journal of Leisure Research*, 17, p. 133-141.
- Burdsey, D.** (2017). Leisure and Diaspora. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. London: Palgrave, p. 765-782.
- Burton, T. L.; Jackson, E. L.** (1990). On the road to where we're going: Leisure studies in the future. *Loisir & Société*, 13, p. 207-227.
- Caillois, R.** (1967²). *Les jeux et les hommes*. París: Gallimard.
- Caldwell, L. L.; Baldwin, C.** (2004). Preliminary effects of leisure education program to promote healthy use of free time among middle school adolescence. *Journal of Leisure Research*, 36(3), p. 310-335.
- Caldwell, L.; Witt, P.** (2011). Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Directions for Youth Development*, 130, p. 13-27.



Cohen-Gewerc, E. (2012). Why leisure education? *World Leisure Journal*, 54/1, p. 69-79.

Covo-Maurice, J. (2016). *Introduction aux civilisations latino-américaines*. París: Armand Colin.

Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2014). Aproximación al Ocio Valioso. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), p. 21-41.

Chick, G. (1998). Leisure and culture: Issues for an anthropology of leisure. *Leisure Sciences*, 20/2, p. 111-133.

Chick, G. (2009). Culture as a Variable in the Study of Leisure. *Leisure Sciences*, 31/3, p. 305-310.

Davidovitch, N. (2014). The Concept of Leisure as Culture-dependent-Between Tradition and Modernity. *Cultural and Religious Studies*, 2/6, p. 307-317.

Davidovitch, N. (2017). The Sabbath as the Ideal Manifestation of Leisure in Traditional Jewish Thought. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 87-106.

Davidovitch, N. (2019). The Function of the Synagogue in Leisure Culture. *Philosophy Study*, 9/1, p. 1-15.

Davidovitch, N.; Soen, D. (2016). Leisure in the twenty-first century: the case of Israel. *Israel Affairs*, 22/2, p. 492-511.

D'Orville, H. (2011). Leisure and culture - The (in)visible link in modern societies. *World Leisure Journal*, 53/4, p. 344-347.

Edginton, C. E.; Chen, P. (2008). *Leisure as Transformation*. Champaign: Sagamore Publishing.

Ekpo, K. (1990). Re-education for the management of enforced leisure through leisure hours. *World Leisure & Recreation*, 32(4), p. 27-31.

Elizalde, R.; Gomes, C. L. (2015). Educación y ocio transformacional en América latina: desafíos pendientes. *Espacio Abierto*, 24/1, p. 93-112.

Elkington, S.; Watkins, M. (2014). Models of Teaching in Leisure Education. En Elkington, S.; Gammon, S. J. (Eds.). *Contemporary Perspectives in Leisure*. Abingdon: Routledge, p. 207-223.

El-Sayed, T. A. M. (1997). Education for leisure in the light of Islamic education. *World Leisure & Recreation*, 39/2, p. 17-22.

Favell, A. (2011). *Eurostars and Eurocities: Free movement and mobility in an integrating Europe*. Chichester: John Wiley & Sons.

Gewerc-Cohen, E.; Stebbins, R. (2007). *The Pivotal Role of Leisure Education: Finding Personal Fulfilment in This Century*. State College: Venture Publishing.

Ghaffary, G. (2018). Mapping Leisure and Life Through the Ages in Iran. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.) *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 109-124.

Gomes, C. L. (2011). Leisure and professional training: Knowledge necessary to guide training. En Fortini, J. L. M.; Gomes, C. L.; Elizalde, R. (Eds.). *Desafios e perspectivas da educação para o lazer / Desafíos y perspectivas de la educación para el ocio / Challenges and Propects of Education for leisure*. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, p. 321-334.

Gomes, C. L. (2014). Lazer: Necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1/1, p. 3-20.

Gomes, C. L. (2017). Leisure in Latin America: A Conceptual Analysis. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 71-86.

Goslin, A. (2003). Assessment of leisure and recreation research in Africa. *South African Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 25/1, p. 35-46.

Gudière, M. (2015). *Atlas des pays arabes. Un monde en effervescence*. París: Autrement.

Gulshetty, B. S. (1994). Castes and leisure in rural India. *World Leisure & Recreation*, 36/3, p. 11-13.

Hagi, Y.; Kurihara, T.; Onda, T.; Ito, E.; Yoshihara, S.; Shimoyamada, S. (2010). *Current Situation Analysis of Sport & Leisure Management Education in Japanese University*. Tokio: University Press.

Hamilton-Smith, E. (2003). History. En Jenkins, J. M.; Pigram, J. J. (Eds.). *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation*. London: Routledge, p. 225-228.

Harada, M. (2005). Japan. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*, Wallingford: Oxfordshire, p. 153-162.

Harring, M. (2011). *Das Potenzial der Freizeit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext heterogener Freizeitwelten Jugendlicher*. Wesbaden: VS Verlag.

Henderson, K. A. (2016). Leisure and the Academy: Curricula and Scholarship in Higher Education. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 345-352.

Holtom, D. C. (2004). *Un estudio sobre el shinto moderno*. Barcelona: Paidós.

Hunnicut, B. (1998). Leisure and play, still the basis of culture, recent developments in cultural anthropology and history. *Leisure Sciences*, 20/2, p. 143-148.

Hutchinson, S.; Robertson, B. (2012). Leisure Education A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogía Social*, 19, p. 127-139.

Huzinga, J. (2012³). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Ipinmoroti, O. A. (2004). Provision of recreational facilities. An imperative for the Nigerian school system. *Education Today*, 1(1), p. 4-9.

Iwasaki, Y. (2008). Pathways to meaning-making through leisure in global contexts. *Journal of Leisure Research*, 40, p. 231-249.



- Iwasaki, Y.; MacKay, K.; Mactavish, J.; Ristock, J.; Barlett, J.** (2006). Voices from the margins: Stress, active living, and leisure as a contributor to coping with stress. *Leisure Sciences*, 28, p. 163-180.
- Iwasaki, Y.; Nishino, H.; Onda, T.; Bowling, C.** (2007). Research Reflections Leisure Research in a Global World: Time to Reverse the Western Domination in Leisure Research? *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 91/1, p. 113-117.
- Jain, R.** (2007). Access to Leisure: Impact of Forces of Liberalisation, Privatisation and Globalisation on Socially Disadvantaged Groups in India. *World Leisure Journal*, 49/1, p. 15-23.
- Jalloh, A.** (2013). African leisure: a framework for development through leisure. *World Leisure Journal*, 55/1, p. 96-105.
- Jenkins, J. M.** (2003). Ethnocentrism. En Jenkins, J. M.; Pigram, J. J. (Eds.). *Encyclopedia of Leisure and Outdoor Recreation*. Londres: Routledge, p. 160-161.
- Jordan, F.** (2016). Loisir Sans Frontiers? Leisure in Europe. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 125-130.
- Katz, E.; Gurevitch, M.** (1973). *Israel's Culture of Leisure*. [En hebreo.] Tel Aviv: Am Oved, 1973.
- Katz, E.; Yanovitzky, I.** (Eds.) (1998). *Culture, Communication, and Leisure in Israel*. [En hebreo] Tel Aviv: Open University.
- Kelly, J.** (1982). *Leisure*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kraus, R.** (1971). *Recreation and leisure in modern society*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- Kubo, M.** (2004). The study on the concept of sport and leisure in physical education. *Physical Education and Sports Research*, 22, p. 1-14
- Leitner, J.; Leitner, S.** (2012). *Leisure Enhancement*. Urbana: Sagamore.
- Li, C. L.** (2010). Is leisure studies “ethnocentric”? A view from Taichung, Taiwan. *World Leisure Journal*, 52/3, p. 196-199.
- Link, A. J.** (2012). The World Leisure Commission on Leisure Education: becoming an international leadership axis for leisure education. *World Leisure Journal*, 54/1, p. 80-82.
- Liu, H.; Li, M. Z.; Iwasaki, Y.; Onda, T.; Lee, J. H.** (2016). Leisure in East Asia. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 111-124.
- Llull Peñalba, Josué.** (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.
- Ma, H.** (2018). The Mapping of Leisure in Chinese Cultural Tradition. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 57-66.
- Ma, H.; Liu, E.** (2009). Social Transformation: The Value of Traditional Leisure Culture of China Revisited. *World Leisure Journal*, 51/1, p. 3-13.
- Ma, H.; Liu, E.** (2017). *Traditional Chinese Leisure Culture and Economic Development. A Conflict of Forces*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Magrin, G. D. A.; Ninot, O.** (2018). *Atals de l’Afrique. Un continent émergent?* París: Autrement.
- Mapadimeng, M. S.** (2018). Leisure in Historical Perspective: The Case of South Africa-Past and Present. En Modi, I.; Kamphorst, T. (Eds.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 301-309.
- Marcellino, N. C.** (1987). *Lazer e educação*. Campinas: Papyrus.
- Marcellino, N. C.** (2007). *Lazer e cultura*. Campinas: Alínea.
- Marinho, A.; Reis, A. C.** (2016). Leisure in Latin America. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 131-140.
- Martin, W. H.; Mason, S.** (2003). Leisure in three Middle Eastern countries. *World Leisure Journal*, 45/1, p. 35-44.
- Martin, W. H.; Mason, S.** (2004). Leisure in an Islamic context. *World Leisure Journal*, 46/1, p. 4-13.
- Martin, W. H.; Mason, S.** (2006). The Development of leisure in Iran: The Experience of the twentieth century. *Middle Eastern Studies*, 42/2, p. 239-254.
- Miller, N. M.; Robinson, D. R.** (1963). *The Leisure Age*. Belmont: Wadsworth.
- Modi, I.** (2018). Mapping Leisure and Life through the Ages in India. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Ed.). *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 67-88.
- Mommaas, H.** (1997). European leisure studies at the crossroads? A history of leisure research in Europe. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 19/4, p. 241-254.
- Naidoo, M.** (2016). Leisure in Africa. En Walker, G. J.; Scott, D.; Stodolska, M. (Eds.). *Leisure Matters. The State and Future of Leisure Studies*. State College: Venture Publishing, p. 93-100.
- Niepoth, E. W.** (2012). The World Leisure Commission on Children and Youth. *World Leisure Journal*, 54/2, p. 183-185.
- Okolo, C. B.** (2011). *Urbanization and African traditional values*. Washington: Council for Research in Values and Philosophy.
- Opaschowski, H. W.** (1990²). *Pädagogik und Didaktik der Freizeit*. Wiesbaden: Springer.
- Pieper, J.** (1948). *Muße uns Kult; Was heißt Philosophieren?* München: Kösel-Verlag.
- Porter, G.; Hampshire, K.; Abane, A.; Munthali, A.; Robson, E.; Mashiri, M.** (2017). *Young People's Daily Mobilities in Sub-Saharan Africa*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 123-152.
- Rocha Scarpetta, J. A.** (2011). The development of television in Arab-Muslim countries and its cultural and geopolitical consequences. En Sierra Sánchez, J.; Liberal Ormaechea, S. (Eds.). *Investigaciones comunicativas en la sociedad Multipantalla*. Madrid: Fragua, p. 413-430.



- Rocha Scarpetta, J. A.** (2019). Las cosmovisiones religiosas: entre filosofía, ciencia, comunicación intercultural y fenomenología de la religión. En Torralba Rosselló, F. (Ed.). *La sabiduría de escucharse. El diálogo entre cosmovisiones*. Lleida: Milenio, p. 17-84.
- Rogerson, C. M.; Rogerson, J. M.** (2019). How African is the African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure? An analysis of publishing trends for the period 2011-2018. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 8/2, p. 1-17.
- Rojek, C.** (1995). *Decentering Leisure. Rethinking Leisure Theory*. Londres: Sage.
- Rojek, C.** (2010). *The Labour of Leisure: The Culture of Free Time*. Londres: Sage.
- Ruskin, H.** (1987). A Conceptual Approach to Education for Leisure. *European Journal of Education*, 22/2-4, p. 281-290.
- Ruskin, H.; Sivan, A.** (1995). Goals, objectives and strategies in school curricula in leisure education. En Ruskin, H.; Sivan, A. (Eds.). *Leisure Education Towards the 21st Century*. Provo: Brigham Young University.
- Ruskin, H.; Sivan, A.** (2005). Israel. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*. Wallingford: Oxfordshire, p. 141-152.
- Sharma, V.** (2018). From Pre-colonial, Colonial to Post-colonial: A Survey of African Leisure. En Modi, I.; Kamphorst, T. J. (Eds.) *Mapping Leisure. Studies from Australia, Asia and Africa*. Jaipur: Springer, p. 223-234.
- Simpson, S.; Cocks, S.** (2017). Leisure and the Dao. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.). *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 187-202.
- Sivan, A.** (2002). Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong. En De la Cruz Ayuso, C. (Ed.). *Educación del Ocio. Propuestas internacionales*. Bilbao: Universidad de Deusto, p. 57-65.
- Sivan, A.** (2010). Is leisure studies “ethnocentric”? Integrating leisure studies worldview: a view from Hong Kong. *World Leisure Journal*, 52/3, p. 177-180.
- Sivan, A.; Robertson, B.; Walker, S.** (2005). Hong Kong. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*, Wallingford: Oxfordshire, p. 127-140.
- Sivan, A.; Ruskin, H.** (1997). Successful Models for Leisure Education in Israel. *World Leisure & Recreation*, 39/2, p. 39-40.
- Stebbins, R. A.** (2004). Serious leisure, volunteerism and quality of life. En Haworth, J. T.; Veal, A. J. (Eds.). *Work and Leisure*. Londres: Routledge.
- Stebbins, R. A.** (2006). *Between Work and Leisure – The Common Ground of Two Separate Worlds*. Brunswick: Transaction Publishers.
- Stebbins, R. A.** (2012). *The Idea of Leisure*. Brunswick: Transaction Publications.
- Stebbins, R. A.** (2017). Introduction. En Stebbins, R. A. (Ed.). *Work and Leisure in the Middle East. The Common Ground of Two Separate Worlds*. Abingdon: Routledge, p. 1-18.

- Teja, B. B.** (2011). Indian Ethos on Work, Leisure and Recreation Tourism. *Johar. Journal of Hospitality Application & Research*, 6/1, p. 16-25.
- UNICEF.** (2006). Convención sobre los derechos del niño. Madrid: UNICEF España. [Originalmente publicado el 20 de noviembre de 1989]
- Walseth, K.; Amara, M.** (2017). Islam and Leisure. En Spracklen, K.; Lashua, B.; Sharpe, E.; Swain, S. (Eds.) *The Palgrave Handbook of Leisure Theory*. Londres: Palgrave, p. 19-34.
- Wang M. A. J.; Stringer, A.** (2000). The Impact of Taoism on Chinese Leisure. *World Leisure Journal*, 42/3, p. 33-41.
- Willits, W.; Willits, E.** (1986). Adolescent participation in leisure activities. *Leisure Sciences*, 8/2, p. 189-206.
- World Leisure and Recreation Association (WLRA).** (1994). WLRA International Charter for Leisure Education. *World Leisure & Recreation*, 36/2, p. 41-45.
- Zuzanek, J.** (2005). Canada. En Cushman, G.; Veal, A. J.; Zuzanek, J. (Eds.). *Free Time and Leisure Participation. International Perspectives*. Wallingford: Oxfordshire, p. 41-60.



Resumen

La investigación “Ocio, acción sociocultural y cohesión social” (EDU2014-57212-R)¹ aporta resultados relativos a la correlación existente entre las prácticas de ocio educativo y de acción sociocultural dirigidas a los niños, adolescentes y jóvenes y el grado de cohesión social del territorio. Se ha llevado a cabo una investigación con participantes de cuatro barrios (Prosperitat, en Barcelona; Bellvitge, en L’Hospitalet de Llobregat; Otxarkoaga y La Peña, en Bilbao) de dos comunidades autónomas (Cataluña y País Vasco), seleccionados a partir de la elaboración de un mapa de indicadores de cohesión social construido mediante sistemas internacionales validados. Fuentes secundarias permitieron recoger evidencias para identificarlos como barrios en los que se han producido procesos de mejora de la cohesión social en los últimos diez años. La metodología de investigación aplicada ha sido un modelo mixto explicativo secuencial (DEXPLIS) de carácter participativo. En este artículo se ofrece una serie de estándares de calidad e indicadores, contruidos a partir de los resultados del estudio, diseñados para guiar las actuaciones de los profesionales que realizan su intervención en este tipo de entidades.

Palabras clave

Cohesión social, actividades de ocio y acción sociocultural, apoyo vecinal, participación.

Estàndards de qualitat de cohesió social en els territoris en el marc de les organitzacions de lleure educatiu i acció sociocultural

La investigació “Oci, acció sociocultural i cohesió social” (EDU2014-57212-R) aporta resultats relatius a la correlació entre les pràctiques de lleure educatiu i d’acció sociocultural adreçades als infants, adolescents i joves i el grau de cohesió social del territori. S’ha dut a terme una recerca amb participants de quatre barris (Prosperitat, a Barcelona; Bellvitge, a L’Hospitalet de Llobregat; Otxarkoaga i La Peña, a Bilbao) de dues comunitats autònomes (Catalunya i País Basc), seleccionats a partir de l’elaboració d’un mapa d’indicadors de cohesió social construït mitjançant sistemes internacionals validats. Fonts secundàries van permetre recollir evidències per identificar-los com a barris en què s’han produït processos de millora de la cohesió social en els últims deu anys. La metodologia de recerca aplicada ha estat un model mixt explicatiu seqüencial (DEXPLIS) de caràcter participatiu. En aquest article s’ofereix una sèrie d’estàndards de qualitat i indicadors, construïts a partir dels resultats de l’estudi, dissenyats per guiar les actuacions dels professionals que realitzen la seva intervenció en aquest tipus d’entitats.

Paraules clau

Cohesió social, activitats de lleure i acció sociocultural, suport veïnal, participació.

Standards of quality in social cohesion in the territories within the framework of educational leisure and sociocultural action organisations

The research project “Leisure, sociocultural action and social cohesion” (EDU2014-57212-R) presents conclusions on the correlation between educational leisure practices and sociocultural action activities aimed at children, teenagers and young people, and the degree of social cohesion in the territory. The research was conducted with participants from four neighbourhoods (Prosperitat, in Barcelona; Bellvitge, in L’Hospitalet de Llobregat; and Otxarkoaga and La Peña, in Bilbao) in two regions (Catalonia and the Basque Country). The neighbourhoods were selected based on a map of social cohesion indicators that was drawn up using validated international systems. Secondary sources enabled evidence to be gathered that identified all four as neighbourhoods in which processes for improving social cohesion have been implemented over the last ten years. The research methodology applied (DEXPLIS) was based on a sequential, explanatory, mixed participatory model. The paper suggests a series of quality standards and indicators based on the results of the study and designed to guide the work of professionals intervening in organisations of the aforementioned type.

Keywords

Social cohesion, leisure activities and sociocultural action, neighbourhood support, participation.

Cómo citar este artículo:

Morata Garcia, T.; Palasí Luna, E.; Marzo Arpón, M.; Pulido Rodríguez, M. Á. (2019). Estándares de calidad de cohesión social en los territorios en el marco de las organizaciones de ocio educativo y acción sociocultural. *Educació Social. Revista d’Intervenció Socioeducativa*, 73, 43-63.

Introducción

La intervención en espacios socioculturales y de ocio no ha sido uno de los ejes principales de las políticas sociales, tanto de la Unión Europea como de las administraciones territoriales en relación con la prevención de la exclusión, a pesar de que estas prácticas se muestran como un elemento significativo para la mejora de la cohesión social y la identificación con la comunidad, elementos principales de prevención frente a factores excluyentes. En el proyecto en el que se enmarca este artículo confluyen dos líneas de investigación: a) la cohesión social y b) el ocio y la acción sociocultural. Se trata de aspectos parcialmente diferenciados, aunque con evidentes puntos de contacto y de posible correlación.

Cohesión social

La lucha contra la pobreza y la exclusión social es uno de los objetivos específicos de la Unión Europea en materia de política social

La lucha contra la pobreza y la exclusión social es uno de los objetivos específicos de la Unión Europea en materia de política social. Así queda reflejado en la Estrategia Europea 2020, donde se recogen los compromisos conjuntos de los estados miembro de la Unión Europea (COM2010). En dicho documento se identifica como uno de los retos prioritarios la lucha contra la marginación social, que requiere del diseño de acciones que hagan posible la inclusión y la promoción de las personas, especialmente de aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y/o en situación de exclusión social. Existe exclusión cuando se sufren desventajas generalizadas en términos de educación, habilidades personales, empleo, vivienda y recursos económicos, así como también con relación al acceso, a lo largo del tiempo, a las instituciones que los distribuyen (Malgesini y García, 2003). Subirats define el concepto exclusión así:

Como una situación concreta, fruto de un proceso dinámico de acumulación, superposición y/o combinación de diversos factores de desventaja o vulnerabilidad social que pueden afectar a personas o grupos, generando u situación de imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal, de inserción sociocomunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección social (Subirats, 2004, p. 19).

Así mismo, el fenómeno de la exclusión social se identifica con niveles de vulnerabilidad que impiden el acceso a mecanismos o recursos educativos, económicos y socioculturales, dificultando un óptimo desarrollo social y personal, así como también con dificultades para participar en la producción o creación de valor económico y social y/o cultural, en la conexión con las diferentes redes sociales y en la adscripción política o ciudadana (Subirats, 2005).

Con el objetivo de reducir dichos procesos de exclusión social, la Unión Europea, las administraciones nacionales y locales, así como también los agentes sociales implicados han iniciado acciones de detección de los factores excluyentes para promover políticas sociales que permitan frenar las inercias de los últimos tiempos. La lucha contra la pobreza ha centrado especialmente sus políticas de intervención en la prevención de la pérdida de garantías en el acceso al empleo, la mejora de la situación económica, el acceso y el mantenimiento de la vivienda, la educación adecuada, la promoción de la salud y la protección económica y social (Malgesini y García, 2003; Raya, 2007; Subirats, 2004). El informe “Recomendación del Consejo de Europa sobre el 2019” del Programa Nacional de Reforma de España destaca un crecimiento sólido del empleo en España. Los datos aportados muestran una reducción del desempleo, a pesar de que está muy por encima de la media de la Unión Europea y es especialmente importante para los jóvenes y las personas poco cualificadas. Las brechas de género en el empleo y en la duración de las carreras laborales siguen siendo, así mismo, amplias.

En el mismo informe, en relación con el colectivo de personas en riesgo de pobreza y de exclusión social, la desigualdad de ingresos se mantiene por encima de la media de la Unión Europea. Las tasas de pobreza laboral son altas entre trabajadores temporales o poco cualificados, o no nacidos en países de la Unión Europea. Sobre la tasa de pobreza infantil, aunque se muestra en declive, sigue siendo muy elevada. Las ayudas sociales destinadas a disminuir la pobreza siguen siendo una de las más bajas de la Unión Europea, especialmente en relación con las propuestas orientadas a la disminución de la tasa de pobreza infantil. Este resultado desigual en relación con la media europea también se observa en la proporción del PIB en España para hogares con niños, siendo la española una de las más bajas de la Unión Europea. Así pues, de los datos recogidos en el informe mencionado podemos destacar que, si bien la recuperación económica continúa, son necesarias inversiones y acciones que posibiliten frenar la pobreza y mejoren la inclusión social.

Otro factor influyente en los procesos de exclusión social es el referente a la prevención en relación con factores personales, así como también el papel del sistema de garantías legales –cumplimiento de derechos, acceso a la ciudadanía– (Malgesini y García, 2003), pero son menos los autores que hacen hincapié en la importancia de las relaciones sociales, las redes de apoyo y la participación social como motores de construcción de comunidad y de cohesión social y, por tanto, de procesos inclusivos que permitan frenar el proceso de exclusión (Subirats, 2005).

Existen estudios recientes que muestran cómo la participación social y la construcción de ciudadanía favorecen la creación de procesos identitarios de la comunidad. Procesos que permiten frenar significativamente la exclusión social. Así mismo, se constata que personas que no han desarrollado procesos de identificación comunitaria cuentan con historias de exclusión social en la infancia (Stenseng, Belsky, Skalicka y Wichstrøm, 2014), por



Existen estudios recientes que muestran cómo la participación social y la construcción de ciudadanía favorecen la creación de procesos identitarios de la comunidad. Procesos que permiten frenar significativamente la exclusión social

el contrario, las prácticas informales y la participación en actividades de tiempo libre, y también de voluntariado, se identifican como elementos de prevención ante la exclusión (Walsh, O’Shea, Scharf y Shucksmith, 2014).

Son diversos los estudios que confirman que las prácticas de participación y de construcción de ciudadanía, especialmente las llevadas a cabo en los contextos de ocio educativo y de acción sociocultural, permiten a los jóvenes construir comunidad y contribuir al incremento de cohesión social (Palasí, 2019; Palasí y Morata, 2018; Alonso, 2018; Novella *et al.*, 2014).

Entendemos que la correcta utilización del ocio y de la acción sociocultural como contextos de prevención, promoción y desarrollo comunitario pueden ayudar a frenar procesos de exclusión social y convertirse en uno de los ejes prioritarios de prevención y de promoción del bienestar de las personas y de las comunidades

A pesar de la existencia de los datos y evidencias sobre como las prácticas de ocio educativo y de acción sociocultural se muestran como un elemento significativo para la mejora de la cohesión social y de la identificación con la comunidad, este aspecto no ha sido uno de los ejes principales de las políticas sociales. Entendemos, por tanto, que la correcta utilización del ocio y de la acción sociocultural como contextos de prevención, promoción y desarrollo comunitario pueden ayudar a frenar procesos de exclusión social y convertirse en uno de los ejes prioritarios de prevención y de promoción del bienestar de las personas y de las comunidades. Será necesario que esta intervención se lleve a cabo a lo largo de todo el curso de la vida, ofreciendo especial prioridad a los niños y jóvenes, como así indicó el comisario europeo de Empleo, Asuntos Sociales e Inclusión (MEMO/12/968 de 10 de diciembre de 2012). Dichas medidas deben incentivarse tanto desde la Unión Europea como desde las administraciones territoriales en relación con la prevención de la exclusión.

Ocio y acción sociocultural

El ocio, entendido como “un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora, cuando se ha liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales” (Dumazedier, 1964, p. 14) y también “como un derecho humano básico de toda la ciudadanía y un ámbito de promoción del desarrollo humano” (Madariaga y Ponce de León, 2018, p. 9), se muestra como una práctica idónea para la construcción de la comunidad, que requiere de la interacción de diversos agentes y de un trabajo en red que ofrezca soluciones eficaces a la ciudadanía. Sobre todo, en un momento como el actual, en el que las dificultades derivadas de las crisis económicas y el debilitamiento del estado del bienestar exigen respuestas sociales lideradas también desde la comunidad, donde la ciudadanía se convierte en un activo principal en la construcción de los barrios, pueblos y ciudades.

En relación con la acción sociocultural, es importante destacar cómo, gracias a esta intervención, se movilizan comunidades, activando la participación de la ciudadanía en la cultura, mediante programas y acciones especializadas (Morata, 2016; Soler, 2011; Trilla, 1997).

Cabe destacar que las prácticas socioculturales y de ocio educativo están relacionadas con una gran cantidad de proyectos y servicios que buscan la mejora, el progreso o el crecimiento de alguna dimensión personal y colectiva de los niños, adolescentes y jóvenes –el escultismo o los grupos de tiempo libre, bibliotecas, ludotecas, espacios para jóvenes, colonias urbanas, campamentos, actividades comunitarias, procesos participativos con niños y jóvenes, programas en espacios autogestionados juveniles– (Artetxe y Alonso, 2018). Por otro lado, también en el contexto educativo de ocio se desarrollan acciones orientadas a la prevención de situaciones de riesgo y de exclusión. Investigaciones y estudios recientes (Alonso, 2018; Serra, 2018; Casacuberta, Rubio, Serra, 2011; Holden, 2006) muestran el interés y la necesidad de legitimar el ocio y la acción sociocultural como una parte fundamental del proceso recuperador e identificador de la comunidad o como un instrumento para dar respuesta a las problemáticas socioeducativas emergentes. También existen evidencias sobre los beneficios y las contribuciones sociales y educativas de los programas y servicios de ocio y de acción sociocultural dirigidos a la infancia, la adolescencia y la juventud. Concretamente, beneficios relacionados con aspectos como: a) la configuración del carácter y la personalidad de los niños y jóvenes (Morata y Alonso, 2018; Novella *et al.*, 2014; Balibrea, Santos y Lerma, 2002; Tierney y Resch, 2000; Tra Bach, Huberman y Sulser, 1995); b) el aprendizaje y la práctica de la participación social y la construcción de una ciudadanía activa, crítica, inclusiva y comprometida con el bien común (Novella *et al.*, 2014; Morata y Palasí, 2014; Medir *et al.*, 2010); c) la construcción de procesos de cohesión social y líderes sociales para la mejora colectiva (World Scout Bureau Inc., 2018; Morata, Palasí, Alonso y Fernández, 2018; Palasí y Morata, 2018; Morata y Palasí, 2014; Parés, Castellà y Subirats, 2014; Martín, 2012, 2013; Cantó, Castiñeira, Font, 2009; Balibrea, Santos y Lerma, 2002); y d) beneficios en cuanto al desarrollo de las competencias académicas y de empleabilidad (Morata, Pulido, Marzo, Muro y Palasí 2018; Morata y Sesé, 2011).



Metodología

Objetivos

El estudio pretendía dar respuesta a diversos objetivos, pero hacemos referencia a los dos en los que se enmarca este artículo: 1) identificar criterios, metodologías y actuaciones de las actividades de ocio educativo y de acción sociocultural que generan una incidencia significativa en la construcción de la cohesión social del territorio en el que se desarrollan, concretamente en barrios de Cataluña y del País Vasco; 2) promover la generalización de las buenas prácticas identificadas en escenarios socioeducativos diversos.

Población y muestra

La selección los escenarios en los que se desarrolla la investigación se llevó a cabo a partir de la definición de una serie de elementos que se concretan en: a) territorios con una sociedad civil activa, que cuentan con altos niveles de participación social y en los que se observa la existencia de redes de relación; b) territorios que cuentan con experiencias consolidadas de ocio educativo, unas experiencias fundamentadas en valores pedagógicos y sociales y lideradas principalmente desde movimientos asociativos, que cuentan también con un saber, construido conjuntamente entre la reflexión y la praxis educativa; c) territorios que cuentan en sus áreas metropolitanas con barrios sometidos a cambios demográficos y sociales relevantes, donde la comunidad y las dinámicas de apoyo social emergen como necesarias para frenar procesos de exclusión social. A partir de estos criterios, el equipo investigador realizó un mapeo de diferentes territorios para, finalmente, concretar la investigación en los barrios Otxarkoaga y La Peña, en Bilbao; Prosperitat, en Barcelona; y Bellvitge, en L'Hospitalet de Llobregat.

La muestra del estudio se concreta en 836 participantes en las dos fases en las que se ha realizado el estudio

La muestra del estudio se concreta en 836 participantes en las que se ha realizado el estudio. En la primera fase participaron personas significativas [26], profesionales de entidades [12] y vecinos [392]. La muestra de la segunda fase se concreta en participantes en actividades de ocio educativo y acción sociocultural [400] y exparticipantes [8].

Instrumentos

Los instrumentos utilizados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 1. Instrumentos

Instrumento	Descripción
Cuestionarios	<ul style="list-style-type: none"> Ocio, acción sociocultural y cohesión social (OAC): dirigido a vecinos. Contribución del ocio y la acción sociocultural a la cohesión social (COAC): dirigido a niños y adolescentes del territorio. Diseñados y revisados mediante el contraste con expertos.
Entrevistas semiestructuradas	<ul style="list-style-type: none"> Dirigidas a informantes clave, profesionales y adolescentes que participan en la actualidad en alguna entidad de ocio educativo o de acción sociocultural.
Historias de vida	<ul style="list-style-type: none"> Dirigidas a informantes clave del territorio y a exparticipantes en actividades de ocio educativo y acción sociocultural.
Grupos de discusión	<ul style="list-style-type: none"> Dirigidos a niños y adolescentes que participan en la actualidad en alguna experiencia de ocio educativo o de acción sociocultural.

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

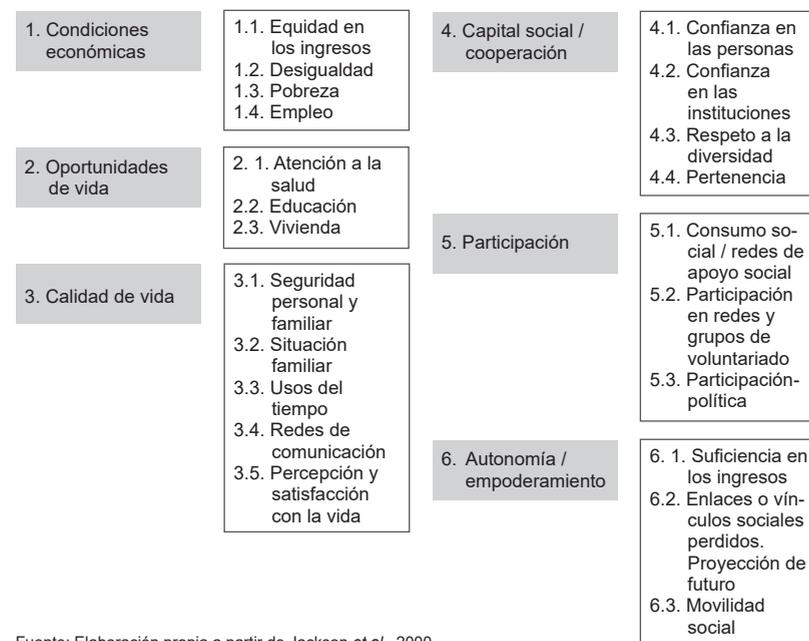
El estudio se llevó a cabo mediante una metodología de diseño mixto (cuantitativo-cualitativo), de análisis explicativo secuencial (DEXPLIS) de carácter participativo (O'Fallon y Dearry, 2002; Scarinci, Johnson, Hardy, Marron y

Partridge, 2009; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Los resultados cuantitativos han orientado la recogida posterior de los datos cualitativos y el establecimiento de dimensiones a partir de las cuales hemos analizado las entrevistas en profundidad.

El proceso realizado para la concreción de las dimensiones del estudio se concretan en: [1] Revisión bibliográfica de las temáticas centrales del estudio: cohesión social, ocio y acción sociocultural. Dicha revisión bibliográfica permitió elaborar una primera propuesta de dimensiones y categorías, concretamente seis dimensiones que emergieron del marco teórico, todas ellas referentes al concepto de cohesión social (figura 2). [2] A partir de las mismas se construyeron los instrumentos de la primera fase del trabajo de campo. En dicha fase participaron personas significativas de los territorios estudiados: profesionales de entidades de ocio educativo y acción sociocultural y vecinos de los barrios. [3] Los datos recogidos en esta primera fase posibilitaron concretar la propuesta definitiva de dimensiones, categorías y códigos. En la figura 3 se puede observar las cuatro dimensiones que emergieron de dicho análisis y sus correspondientes categorías: a) participación en actividades de ocio educativo y de acción sociocultural, sujeto de la investigación y sobre la que se basa el resto de la información; b) el apoyo vecinal, que reunía aspectos acerca del fenómeno de solidaridad, amistad y apoyo entre vecinos; c) cohesión social de barrio, que recoge acciones cercanas a la ciudadanía y desde donde se podía identificar la percepción de un barrio cohesionado, como actividades colectivas, convivencia, identidad y acciones compartidas; y d) cohesión social general, que incluye acciones más estructurales y a priori más alejadas de la acción de la ciudadanía, pero que identificaron como relacionadas con actividades de ocio educativo y de acción sociocultural.

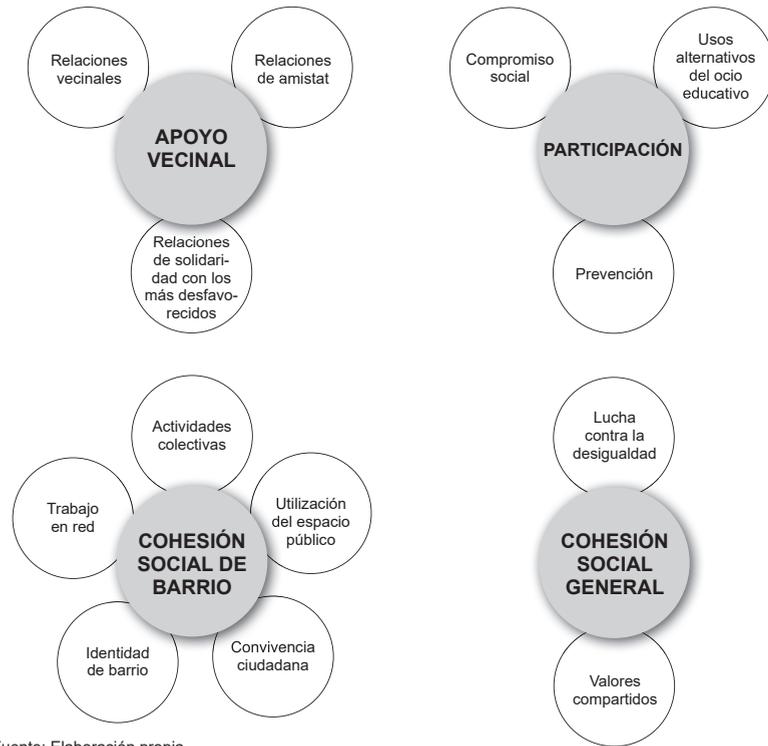


Figura 2. Dimensión y categorías de la cohesión social



Fuente: Elaboración propia a partir de Jackson *et al.*, 2000.

Figura 3. Dimensiones y categorías del estudio



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los análisis realizados para los cuestionarios OAC y COAC, se hizo un contraste de las dimensiones, aplicando la correlación de Pearson. Tras descartar que los resultados respondían a una distribución normal, se realizó una prueba no paramétrica para determinar la incidencia de cada una de ellas en las variaciones de las otras (Kruskal-Wallis), mediante el programa SPSS. La información cualitativa ha sido analizada mediante el software Atlas.Ti7. Este análisis se realizó en varias fases de categorización y recategorización a partir del contraste por pares.

El proceso de investigación ha tenido en cuenta los aspectos éticos del proyecto en el que se enmarca.²

Resultados

En este apartado se presenta una propuesta de estándares de calidad de cohesión social en los territorios con indicadores de evaluación construidos a partir de los datos obtenidos en la investigación. Son indicadores que pueden ser utilizados como una herramienta de autoevaluación de las entidades

para identificar en qué medida su proyecto educativo y su despliegue están fomentando la cohesión social del territorio, aunque también se pueden proyectar como prácticas a desarrollar por la entidad para acercarse a entidades promotoras de la cohesión social. Este instrumento pretende, por tanto, ofrecer una guía de actuación a los profesionales de las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural para la mejora de la cohesión social de los barrios y territorios donde actúan.



Antes de adentrarnos en la propuesta de estándares e indicadores, se presenta una breve descripción de las dimensiones y las categorías del estudio que han fundamentado la creación de esta herramienta.

Tabla 2. Descripción de las dimensiones y las categorías del estudio

Dimensiones	Categorías	
Apoyo vecinal	Relaciones vecinales	Conjunto de vínculos entre las personas a partir de contactos humanos cotidianos, que enriquecen la convivencia entre los vecinos que viven en el barrio.
	Relaciones de amistad	Relaciones con vinculación afectiva y de confianza recíproca entre las personas del barrio, como origen o resultados de los procesos de cohesión social.
	Relaciones de solidaridad con los más desfavorecidos	Implicación con vecinos que están en situación vulnerable, ofreciendo apoyo social o acciones de ayuda. Relaciones que generan impacto en el entorno del barrio, a nivel de sensibilización e incidencia social.
Participación social	Compromiso social	Disposición de las personas a involucrarse en la solución de los problemas de la colectividad (familia, comunidad, país) para la mejora de su calidad de vida (bienestar subjetivo y objetivo).
	Usos alternativos de actividades de ocio y acción sociocultural	Espacios de ocio saludable y creativo donde es el propio individuo o grupo quien los construye y dinamiza. Actividades de desarrollo personal y social, más allá de la oferta de actividades de ocio más tradicional.
	Prevención de conductas de riesgo	Creación de espacios o actividades que permiten una atmósfera sana y de protección, que ayudan a alejarse de situaciones relativas a la adicción o al riesgo de exclusión social.
Cohesión social del barrio	Actividades socioculturales y de ocio educativo	Acciones de ocio educativo y de promoción y desarrollo cultural, diseñadas y desarrolladas por los vecinos y las entidades locales, de forma participativa.
	Convivencia ciudadana	Vivencia del barrio como un espacio seguro. Se perciben las instituciones como agentes capaces de gestionar de forma dialogada y respetuosa los conflictos derivados de la participación, de las interacciones sociales y de la diversidad cultural.
	Utilización del espacio público y su gestión	Uso de los espacios públicos con finalidades comunitarias y sociales. El espacio público como lugar significativo, de expresión y de intercambio para las personas.
	Identidad de barrio	Actitud positiva hacia el barrio, que se concreta en el reconocimiento de sus aspectos positivos, en el sentimiento de pertenencia y en la predisposición a implicarse en acciones que favorezcan la mejora actual o futura del mismo.
Cohesión social general	Trabajo en red	Trabajo sistemático de colaboración y de complementación entre recursos locales de un ámbito territorial, más allá de la coordinación o el intercambio de información.
	Trabajar desde la lucha contra la desigualdad	Crítica social y política y formulación de alternativas para superar situaciones de desigualdad entre los individuos que afectan a la cohesión social. Se muestran desigualdades de renta, de prestigio y de estatus, de reconocimiento civil y legal, de acceso a bienes y servicios públicos y privados como el transporte público, etc.
	Valores compartidos	Motivaciones generales que orientan las actitudes, opiniones y conductas o acciones de los individuos.

Fuente: Elaboración propia.

Este instrumento pretende ofrecer una guía de actuación a los profesionales de las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural para la mejora de la cohesión social de los barrios y territorios donde actúan

Estándar 1: Apoyo vecinal

Recursos que las personas perciben como procedentes de su entorno social más próximo y que tienen una influencia favorable sobre el bienestar personal en múltiples procesos psicosociales (Hutchinson, 1997; Kottke y Shratinski, 1988; Eisenberg, Huntington, Hutchinson y Sowa, 1986). Se refiere, por tanto, a la construcción de relaciones cercanas que aportan a las personas seguridad y apoyo frente al aislamiento social.

Relevancia

El apoyo entre vecinos y los vínculos que se generan entre ellos juega un papel fundamental en la prevención del aislamiento social, especialmente con gente mayor o con personas de otras culturas. Los programas de ocio educativo y acción sociocultural posibilitan espacios de encuentro y de relación de manera informal y lúdica.

Indicadores*1.1. Relaciones vecinales*

- Se desarrollan acciones de ocio educativo y de acción sociocultural abiertas a la comunidad.
- Se establecen espacios informales que facilitan el encuentro y la relación entre generaciones y culturas.
- Se realizan actividades que ayudan a personas de otras culturas, de otras generaciones y de diferente nivel económico a establecer vínculos y relaciones.
- Se crean estructuras que posibilitan desarrollar el compromiso ciudadano con las personas del barrio.
- Se realiza un trabajo continuado en el territorio que hace posible la creación de vínculos.
- Se establecen espacios donde los adultos pueden conocer a otros vecinos y relacionarse, más allá del trabajo.
- Se ofrecen a los niños, adolescentes y jóvenes espacios de relación con personas de igual edad, pero de otras culturas.

1.2. Relaciones de amistad

- Se establecen espacios para el desarrollo de competencias relacionales.
- Se desarrollan acciones educativas que permitan a los participantes establecer relaciones estables y continuadas.
- Se crean contextos de convivencia, relajados, para la creación de redes de amistad entre los participantes.
- Se realizan acciones educativas desde las nuevas tecnologías que ayudan a mantener las relaciones que se crean a partir de espacios lúdicos compartidos en grupo.

1.3. Relaciones de solidaridad con los más desfavorecidos

- Se impulsan acciones educativas que permiten el compromiso ciudadano, favoreciendo la implicación de la gente en el barrio.
- Se facilitan espacios de ayuda y apoyo entre vecinos que permiten evitar situaciones de dependencia institucional.
- Se fomentan programas de carácter preventivo que permiten abrirse a otras personas, pudiendo explicar problemas personales, compartir y crear redes.
- Se desarrollan actividades de ocio educativo y de acción sociocultural de solidaridad con las personas desfavorecidas socialmente.

**Estándar 2: Participación social**

Incorporarse a la vida social y democrática requiere de iniciativas que favorezcan la participación y la implicación de niños, adolescentes y jóvenes en su entorno más inmediato, posibilitando a la vez que aprendan a tomar decisiones en relación con su proyecto vital y con el desarrollo de su comunidad (Morata, 2009). La formación de ciudadanos activos comienza considerando a los niños, adolescentes y jóvenes como ciudadanos del presente y no como ciudadanos del futuro. Ciudadanos percibidos como conocedores de sus problemas y como protagonistas de sus decisiones, capacitados para participar de forma constante en la formación, planificación y gestión de su vida personal, social y política (Agud, 2014; Novella, et al., 2014). Para el desarrollo y el ejercicio de la participación hay que construir y consolidar contextos, estructuras y climas educativos de proximidad y confianza, que ofrezcan a las personas oportunidades y estímulos para el desarrollo de sus competencias participativas (Giménez Romero, 2002).

La participación es generadora de cohesión social, en cuanto que vertebra la cooperación entre ciudadanos e instituciones. También porque favorece la reducción de tensiones y conflictos sociales, a partir del consenso y de proyectos compartidos (García Roca, 2004).

Relevancia

La participación es un proceso y a la vez una finalidad. La práctica de la participación se orienta al desarrollo de la iniciativa y del compromiso de la ciudadanía. Implica la toma de decisiones, tanto en aquellos aspectos referentes a la vida cotidiana de los participantes como también en temáticas y aspectos de carácter global. La participación tiene un valor democrático y es

un derecho recogido en el marco legal internacional y nacional que desprenden efectos en diferentes dimensiones, como la representación ciudadana y la formación para la ciudadanía.

Indicadores

2.1. Compromiso social

- Se posibilitan espacios donde los vecinos puedan participar activamente en la implementación de proyectos y acciones de carácter comunitario.
- Se promueven climas de confianza dentro de la organización que facilitan que los participantes puedan tener un papel activo en el desarrollo del proyecto social y comunitario.
- Se promueven acciones reivindicativas y comprometidas con la comunidad.
- Se promueven espacios de participación política, de autogestión y de movilización social.
- Se lideran espacios y acciones de movilización y mejora comunitaria con incidencia en las políticas públicas.
- Se realizan acciones de participación política, orientadas a conseguir mejoras urbanísticas, educativas, lúdicas, culturales, en los barrios y territorios.
- La entidad es reconocida por la ciudadanía y las instituciones como interlocutora ante la administración.

2.2. Usos alternativos de ocio y acción sociocultural

- Se implementan acciones para fortalecer un desarrollo personal saludable y holístico a través de la generación de experiencias positivas.
- Se promueven acciones para la mejora de la socialización.
- Se ofrecen programas para la creación y el desarrollo cultural, que permiten mejorar habilidades y competencias para el mundo profesional.

2.3. Prevención de conductas de riesgo

- Se dispone de programas de prevención de conductas de riesgo, especialmente para los más jóvenes de la comunidad.
- Se implementan acciones de prevención desde la cotidianidad de las personas y las comunidades: en las escuelas y en los espacios de formación, en las familias, en los equipamientos y programas de ocio en el ámbito de la sociocultura, en los servicios sociales y de salud.

Estándar 3: Cohesión social de barrio

Interacciones verticales y horizontales que se establecen entre miembros de una sociedad, a partir de un sistema de actitudes y de normas como la confianza, el sentido de pertenencia

y una predisposición a la participación ciudadana y a la solidaridad (Jenson, 1998). La cohesión social de barrio mide diversas dimensiones relacionadas con los entornos cercanos a las personas: su calidad de vida, el sentido de seguridad que le proporciona la vivencia en un medio concreto; los valores compartidos y la movilización política colectiva entorno a necesidades y problemas locales.



Relevancia

La lucha contra la exclusión social plantea uno de los retos prioritarios de las administraciones locales, nacionales y europeas. La crisis económica y social ha desplazado a un alto número de ciudadanos y ciudadanas a zonas de marginalidad y exclusión, dificultándoles tanto el acceso a mecanismos de desarrollo personal como a los recursos de protección social y de plena ciudadanía. La mejora de la cohesión social en los territorios próximos a las personas es un aspecto clave para la disminución de los niveles de exclusión. Desde las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural es posible activar y desarrollar la vinculación y pertenencia a la comunidad, así como también promover la participación ciudadana y la solidaridad.

La mejora de la cohesión social en los territorios próximos a las personas es un aspecto clave para la disminución de los niveles de exclusión

Indicadores

3.1. Actividades socioculturales y de ocio

- Se fomentan actividades como las fiestas y los eventos, coordinadas desde las entidades de ocio educativo y acción sociocultural, como instrumento adecuado para potenciar las relaciones vecinales.
- La entidad lidera actividades o acciones dirigidas al barrio.
- Se implementan acciones de servicio a la comunidad que favorecen un mayor conocimiento del barrio.
- Se implementan acciones educativas que permiten la transmisión de normas y valores compartidos, desarrollando el sentido de pertenencia.
- Existen espacios para el aprendizaje y el ejercicio de las habilidades para la gestión de grupos y su diversidad.

3.2. Convivencia ciudadana

- La entidad realiza un trabajo continuado en el territorio que permite la gestión positiva del conflicto.
- El trabajo compartido entre profesionales y ciudadanía permite una gestión más eficaz frente a agresiones derivadas de la violencia de género o cualquier otro tipo de acción abusiva como el acoso derivado de las relaciones escolares.

- Se realizan programas interculturales que permiten el trabajo reflexivo para avanzar en la construcción de vínculos y de soporte social y emocional.
- Se realizan programas intergeneracionales que permiten el trabajo reflexivo para avanzar en la construcción de vínculos y de soporte social y emocional.
- La entidad dispone de espacios de debate de carácter horizontal.

3.3. Utilización del espacio público y su gestión

- Existen espacios y centros polivalentes cuyo diseño facilita la creación de redes y conexiones entre las diferentes entidades del barrio.
- Existen estructuras para analizar los espacios públicos y diseñarlos de forma que faciliten el encuentro entre generaciones diversas, entre culturas y entre iguales.
- Se promueve el encuentro en el espacio público, mediante actividades y eventos.
- Se fomentan actividades lúdicas, diversas y abiertas en el espacio público que promueven la movilidad de personas de otros barrios, favoreciendo la reducción de estigmas y estereotipos sociales.

3.4. Identidad de barrio

- Se realizan diagnósticos de forma participada sobre las necesidades y los riesgos existentes en el territorio.
- Se fomenta el encuentro con personas significativas del barrio.
- La entidad realiza un trabajo continuado en el territorio para incrementar el sentimiento de pertenencia, que se visualiza en la cantidad y calidad de las interacciones sociales.
- Se realizan acciones educativas que facilitan el reconocimiento de la diversidad social.
- Se realizan acciones educativas que facilitan el reconocimiento de la diversidad cultural.
- Se realizan acciones educativas que facilitan el reconocimiento de la diversidad generacional.
- La entidad permite desarrollar un proyecto de barrio que aporta bienestar personal a los vecinos.

3.5. Trabajo en red

- Se promueven espacios de trabajo interdisciplinar y de cooperación entre profesionales y agentes de la comunidad, para contrastar expectativas y establecer objetivos comunes.
- Se fomenta la construcción de espacios de trabajo de carácter estable, desde la corresponsabilidad.

- Se aplican metodologías para favorecer la toma de decisiones conjunta.
- Los procesos de cooperación se concretan en actividades estables (fiestas, semanas culturales) o cambiantes.
- Se establecen espacios para la planificación de las actividades que permiten el desarrollo del tejido comunitario.



Estándar 4: Cohesión social general

Según el Consejo de Europa, la cohesión social se define como la capacidad de una sociedad para asegurar el bienestar de todos sus miembros, al minimizar las disparidades y evitar la polarización. Una sociedad cohesionada es una comunidad de individuos libres que apoyan mutuamente y persiguen ciertos objetivos comunes a través de medios democráticos (Due *et al.*, 2007).

Desde la literatura especializada se identifican tres elementos comunes sobre los que descansa la noción de cohesión social: una visión compartida (valores universales, respeto mutuo, aspiraciones comunes, identidades compartidas), la pertenencia a un grupo o comunidad (los grupos o comunidades funcionan cuando tienen objetivos y responsabilidades comunes y la disposición de los individuos a cooperar unos con otros) y el concebir la cohesión social como un proceso para alcanzar armonía social (Markus, 2014).

Relevancia

Las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural son agentes activos de la comunidad que entre sus principales objetivos se encuentra el interés por fomentar la cohesión social. Dicha cohesión social procura que las personas integrantes de una sociedad desarrollen: a) un nivel de pertenencia óptimo frente a situaciones de aislamiento y soledad mediante el consenso de valores y normas, la participación en programas y en el desarrollo de políticas públicas; b) procesos de inclusión en sus sociedades próximas mediante la igualdad de oportunidades; c) altos niveles de participación, superando los niveles de consulta y representatividad y desarrollando modelos de participación basados en la implicación y el compromiso social; d) reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, social, generacional y e) legitimidad de los que representan los intereses de la sociedad.

Las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural son agentes activos de la comunidad que entre sus principales objetivos se encuentra el interés por fomentar la cohesión social

Indicadores

4.1. Trabajar desde la lucha contra la desigualdad

- Se promueve el acceso a la diversidad de personas del territorio.
- Se acompaña para el empoderamiento comunitario, favoreciendo la corresponsabilidad y la autogestión.
- Se realizan acciones educativas para favorecer el ejercicio del derecho a participar y a ser considerado ciudadano sujeto social.
- Se realizan acciones educativas que permiten la construcción de democracia aportando mejoras a la comunidad o proporcionando a los participantes experiencias de reconocimiento del otro, de compromiso y de responsabilidad social
- Se potencia la movilización y la reivindicación social de vecinos e instituciones del barrio.

4.2. Valores compartidos

- Se realizan actividades que aportan mejoras y beneficios para el bien común (proyectos de aprendizaje-servicio, proyectos que fomentan la ciudadanía responsable, el voluntariado y la participación social).
- Se promueve un orden social consensuado a través de la aceptación de normas de convivencia dialogadas y pactadas por el conjunto de la comunidad.
- Se fomentan comportamientos menos disruptivos para la persona y la sociedad.
- Se fomenta la creación de un “nosotros” sobre el cual crear un entorno de valores compartidos.

Los resultados obtenidos en el estudio muestran los efectos de la cohesión social identificados en los cuatro territorios estudiados

Los estándares e indicadores presentados determinan los criterios de actuación que pueden ser aplicados por las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural que quieren mejorar la cohesión social de los barrios y de los territorios donde actúan. Su aplicación se determinará, por parte de cada organización, en función de sus recursos y del contexto donde dichas organizaciones actúan. Se recomienda poder aplicar la propuesta en diferentes momentos para acordar medidas correctivas de los aspectos a mejorar de cara a ir valorando la eficacia que dichas medidas aportan al proyecto de la organización.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el estudio muestran los efectos de la cohesión social identificados en los cuatro territorios estudiados. Efectos que hacen referencia a cómo las actividades de ocio y acción sociocultural facilitan la creación de redes de apoyo social y vecinal. También hay que destacar cómo

el ocio y la acción sociocultural son promotoras de participación social en los territorios; participación que mejora a su vez la calidad de vida de la ciudadanía. Un tercer bloque de conclusiones tiene que ver con el ocio y acción sociocultural para la infancia y la adolescencia como factor de cohesión social de barrio (convivencia ciudadana, gestión del espacio público, identidad de barrio y trabajo en red). Y, finalmente, el ocio y acción sociocultural para la infancia y la adolescencia como factor de cohesión social general (lucha contra las desigualdades y valores compartidos).

Para finalizar, algunos de los retos que, a partir del estudio presentado se sugieren como orientaciones y propuestas, hacen referencia a actuaciones relacionadas con el ámbito de las políticas, pasando por orientaciones de carácter comunitario-local y, finalmente, aquellas referidas a propuestas de carácter pedagógico que se llevan a cabo en el marco de las organizaciones y las entidades.

En relación con las propuestas y orientaciones dirigidas a la mejora de las políticas hay que destacar, en primer lugar, la necesaria universalización y acceso al ocio y a la acción sociocultural por parte de toda la ciudadanía, así como también un mayor reconocimiento social de este tipo de proyectos y de los profesionales que los llevan a cabo. La educación ya no puede únicamente entenderse desde contextos formales, hoy la educación requiere ser considerada desde los diferentes espacios en los que viven los niños y adolescentes de nuestra sociedad.

En relación con las orientaciones de carácter comunitario-local, es importante destacar el papel y el rol que las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural llevan a cabo en los territorios, como mediadoras entre la ciudadanía y las administraciones e instituciones públicas. Son un motor de activación de la comunidad, así como también un agente que, por su proximidad a las personas y los grupos, permite detectar y canalizar necesidades de apoyo social, de prevención y de desarrollo comunitario. De ahí su papel y función mediadora y activadora. En la medida que dichas entidades consolidan su actuación de forma autónoma, también se produce un proceso de empoderamiento comunitario que devuelve y responsabiliza a la ciudadanía su desarrollo y promoción.

En los contextos de barrio y de comunidad territorial, las organizaciones sociales son también espacios idóneos para la convivencia. Las entidades, en relación con este aspecto, tienen actualmente un reto importante a trabajar: favorecer y promocionar el respeto y el reconocimiento de la diversidad, contribuyendo así a la cohesión social y a la integración de las múltiples realidades culturales e intergeneracionales.

Por lo que respecta a las propuestas y orientaciones de carácter pedagógico en el marco más interno de las entidades, cabe destacar la capacidad que dichas organizaciones tienen como espacios de socialización para los niños



La educación ya no puede únicamente entenderse desde contextos formales, hoy la educación requiere ser considerada desde los diferentes espacios en los que viven los niños y adolescentes de nuestra sociedad

y jóvenes que participan en las mismas. Concretamente, cabe señalar el reto de trabajar la vivencia del grupo como espacio y contexto para la creación y desarrollo de proyectos compartidos, así como también como un espacio idóneo para el autoconocimiento y el reconocimiento del otro, aprendizajes de gran importancia para el desarrollo personal y relacional de las personas que participan en estas organizaciones. También, en el marco de las entidades de ocio educativo y de acción sociocultural, un aspecto especialmente relevante es la vivencia de un tipo de ocio no consumista, donde la creatividad, la libertad y la participación en la cultura son experiencias clave en los procesos de socialización y de transformación social.

Los estándares de calidad presentados en el artículo quieren ofrecer un sistema de evaluación construido a partir de los resultados de la investigación. Son un instrumento que pretende facilitar una guía de actuación a los profesionales que trabajan en las entidades de ocio educativo y acción sociocultural ofreciendo orientaciones que permitan evaluar los niveles de cohesión social de los barrios donde dichas entidades actúan.

Txus Morata Garcia

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Coordinadora del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
tmorata@peretarres.url.edu

Eva Palasí Luna

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Miembro del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
epalasi@peretarres.url.edu

Maite Marzo Arpón

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Miembro del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
mmarzo@peretarres.url.edu

Miguel Ángel Pulido Rodríguez

Profesor de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Miembro del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
mapulido@peretarres.url.edu

Bibliografía

- Agud, I.** (2014). *Participació infantil i educació. Escola, Lleure i Consells d'Infants* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Alonso, H.** (2018). *Arte comunitario desde el trabajo de calle para la promoción social de adolescentes en situación de riesgo social. El caso de espacio mestizo de León; una buena práctica europea en acción comunitaria intercultural* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramon Llull.
- Artetxe, K.; Alonso, I.** (2018). Caminando hacia la inclusión desde el tiempo libre educativo. En: Artetxe, K.; Alonso, I.(Eds) *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 25–33). Barcelona: Octaedro.
- Balibrea, E.; Santos, A.; Lerma, I.** (2002). Actividad física, deporte e inserción social: un estudio exploratorio sobre los jóvenes en barrios desfavorecidos. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 69, 106-111.
- Cantó, N.; Castiñeira, A; Font, A.** (2009). *Les fonts del lideratge social*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Casacuberta, D.; Rubio, N.; Serra, L.** (coord). (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Barcelona: Editorial Graó.
- Due, P.; Morgan, A.; Currie, C.; Nic Gabhain, S.; Rasmussen, M.; Samdal, O.; Smith, R.** (2008). Mental well-being in school-aged children in Europe: associations with social cohesion and socioeconomic circumstances. *Social cohesion for mental well-being among adolescents* (p. 12-24). Copenhagen: World Health Organization.
- Dumazedier, J.** (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- EU** (2019) COUNCIL RECOMMENDATION of on the 2019 National Reform Programme of Spain and delivering a Council opinion on the 2019 Stability Programme of Spain.
- Eisenberg, R.; Huntington, R.; Hutchinson, S.; Sowa, D.** (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507.
- García Roca, J.** (2004). *Polítiques y programas de participación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Giménez Romero, C.** (2002). Dinamización comunitaria en el ámbito de la inmigración. En: Rubio, M. J.; Monteros, S. (Coord.). Apuntes y propuestas sobre participación, mediación y codesarrollo. En *La exclusión social: teoría y práctica de la intervención* (p. 99-128). Madrid: Editorial CCS.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. del P.** (2010). *Metodología de la investigación. Metodología de la investigación*. México D. F: McGraw Hill.
- Holden, J.** (2006). *Cultural value and the crisis of legitimacy*. London: Demos.
- Hutchinson, S.** (1997). Perceived organizational support: Further evidence of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1025-1034.
- Jenson, J.; Canadian Policy Research Networks** (1998). Mapping social cohesion: The state of Canadian research. Ottawa: Family Network, CPRN.



Kottke, J.; Shratinski, C. (1988). Measuring perceived supervisory and organizational support. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 1075-1079.

Madariaga, A.; Ponce de León, A. (ed.). (2018). *Ocio y participación social en entornos comunitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja.

Malgesini, G.; García, M. (2003). *Inclusión exclusión social en el marco europeo*. Madrid: Cruz Roja Española, Ed.

Markus, J. (2012). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1), 107-114.

Martín, X. (2012). *Per a una pedagogia del servei Treball per projectes i ApS*. Barcelona: Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya.

Medir, R. M.; Geli, A. M.; Alsina, A.; Calabuig, T.; Ochoa, L.; Heras, R.; Frigola, C.; Cañabate, D.; Magin, C. (2010). *La formación de profesionales competentes en educación para la sostenibilidad: conceptualización, aplicación y evaluación*. Universidad de Girona.

Morata, T.; Palasí, E.; Alonso, H.; Fernández, F. (2018). Ocio, Acción Sociocultural y Cohesión Social. En: Artetxe, K. Alonso, I. (Eds). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 25-33). Barcelona: Octaedro.

Morata, T.; Alonso, I. (2018). El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En: Artetxe, K. Alonso, I. (Eds). *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 25-33). Barcelona: Octaedro.

Morata, Pulido, Marzo, Muro, Palasí. (2018). Competencias clave desarrolladas en el tiempo libre educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la ocupabilidad juvenil. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=k497Q2xOx0Qyfeature=youtu.be>

Morata, T.; Sesé, A. (2011). Inerjove. Educando la ocupabilidad. En VI Congreso internacional de psicología y educación. III Congreso nacional de psicología de la educación. Valladolid.

Morata, T.; Palasí, E. (2014). *Estudio de ocio educativo*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.

Morata, T. (2016). Animación sociocultural y exclusión social: en retorno a la comunidad. En: Morata, T. (Coord). *Pedagogía social somunitaria y exclusión social* (p. 75-109). Madrid: Editorial Popular.

Morata, M. (2009). *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: su incidencia en el ocio* (tesis doctoral). Universidad de Barcelona.

Novella, A.; Llana, A.; Noguera, E.; Gómez, M.; Morata, T.; Trilla, J.; Agud, I.; Cifre-Mas, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.

O’Fallon, L.; Deary, A. (2002). Community-based participatory research as a tool to advance environmental health sciences. *Environmental health perspectives*, 110 (2), 155-159.

Palasí, E. (2019) *Lideratge social per a la construcció de comunitats cohesionades des d’entitats de lleure educatiu i d’acció social. Estudi de casos* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramon Llull.

Parés, M.; Castellà, C.; Subirats, J. (2014). *Nous lideratges en moments de canvi. Reflexions sobre lideratge i transformació social*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

Raya, E. (2007). Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social. *Revista Del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 70, 155-171.

Scarinci, I. C.; Johnson, R. E.; Hardy, C.; Marron, J.; Partridge, E. E. (2009). Planning and implementation of a participatory evaluation strategy: a viable approach in the evaluation of community-based participatory programs addressing cancer disparities. *Evaluation and Program Planning*, 32 (3), 221-228.

Serra, L. (2018). *Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de l’anàlisi d’experiències internacionals i locals d’art comunitari* (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Ramon Llull.

Soler, P. (2011). Concepto y sentido de la ASC. En: Soler, P. (Coord.). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona: Editorial UOC.

Stenseng, F.; Belsky, J.; Skalicka, V.; Wichstrøm, L. (2014). Social Exclusion Predicts Impaired Self-Regulation: A 2-Year Longitudinal Panel Study Including the Transition from Preschool to School. *Journal of Personality*, 83 (2). doi.org/10.1111/jopy.12096

Subirats, J. (Dir). (2005). *Análisis de los factores de exclusión social*. Bilbao: BBVA, Ed.

Subirats, J. et al. (2004). *Pobresa i exclusió social. Una anàlisi de la realitat espanyola i europea*. Barcelona: Col·lecció Estudis Socials. Fundació "la Caixa".

Tierney, J.; Resch, N. (2000). *Making a Difference Making a Difference*. Philadelphia: PA: Public/Private Ventures.

Tra Bach, M.; Huberman, L.; Sulser, F. (1995). *A research report the educational impact of scouting : three case studies*. Geneva, Suiza: World Scout Bureau.

Trilla, J. (1997). *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.

Walsh, K.; O’Shea, E.; Scharf, T.; Shucksmith, M. (2014). Exploring the Impact of Informal Practices on Social Exclusion and Age-Friendliness for Older People in Rural Communities. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 24(1), 37-49. doi.org/10.1002/casp.2176

World Scout Bureau Inc. (2018). *World organization of the scout movement: Measuring Scouting’s Impact on the Development of Young People*. Kuala Lumpur, Malaysia: World Scout Bureau Inc.



1 La investigación "Ocio, acción sociocultural y cohesión Social" (EDU2014-57212-R) fue subvencionada en la Convocatoria 2014 de Proyectos de I+D "EXCELENCIA" y Proyectos de I+D+I "RETOS INVESTIGACIÓN" de la Dirección General de Investigación Científica y Técnica y la Subdirección General de Proyectos de Investigación.

2 Convocatoria del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Así mismo, el Comité de Ética de la Universidad Ramon Llull ha emitido dictamen favorable respecto a los documentos de información para los participantes en el estudio y respecto al proceso de obtención del consentimiento informado y de las garantías de confidencialidad de los sujetos participantes en el estudio.

Resumen

Este artículo explora la relación entre el ocio y el aprendizaje a lo largo de la vida (ALV), también denominado Life Long Learning (LLL), y ahonda en los beneficios que tiene sobre la población mayor. En primer lugar, se presentan datos estadísticos sobre las personas mayores a nivel mundial, europeo y relativas al Estado español que nos permiten ver y entender el peso específico de este grupo de población. Esta situación, relativamente nueva, ha conducido a los expertos a desarrollar un concepto de envejecimiento estrechamente vinculado al nivel de actividad física y mental y a la participación activa de la persona mayor en su entorno. En segundo lugar se esboza una aproximación al ocio partiendo de la relevancia que dicho fenómeno tiene hoy día en la sociedad y en la vida de cualquier persona y entendiendo el ocio como un derecho humano y como una experiencia personal; todo ello, promotor de un desarrollo humano integral. Por último, se destaca el papel del ocio en las personas mayores en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, para contribuir a que la persona mayor tenga mejor calidad de vida, continúe desarrollando su potencial y perciba altos niveles de bienestar psicológico y social.

Palabras clave

Personas mayores, ocio, aprendizaje a lo largo de la vida.

Lleure, element constituent en l'aprenentatge al llarg de la vida de la gent gran

Aquest article explora la relació entre el lleure i l'aprenentatge al llarg de la vida (ALV), també anomenat Life Long Learning (LLL), i aprofundeix en els beneficis que té sobre la població més gran. En primer lloc, s'hi exposen dades estadístiques sobre la gent gran a nivell mundial, europeu i relatives a l'Estat espanyol que ens permeten veure i entendre el pes específic d'aquest grup de població. Aquesta situació, relativament nova, ha conduït els experts a desenvolupar un concepte d'envelliment estretament vinculat al nivell d'activitat física i mental i a la participació activa de la persona gran en el seu entorn. En segon lloc, s'hi esbossa una aproximació al lleure partint de la rellevància que aquest fenomen té avui en la societat i en la vida de qualsevol persona i entenent el lleure com un dret humà i com una experiència personal; tot plegat, promotor d'un desenvolupament humà integral. Finalment, s'hi destaca el paper del lleure en les persones grans en el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida, per contribuir que la persona gran tingui una millor qualitat de vida, continuï desenvolupant el seu potencial i percebi alts nivells de benestar psicològic i social.

Paraules clau

Gent gran, lleure, aprenentatge al llarg de la vida.

Leisure, a key element in lifelong learning among elderly people

This article explores the relationship between leisure and lifelong learning (LLL), focusing on its benefits for older people. Firstly, statistical data is presented on the elderly, at world level, in Europe and in Spain, to help us to visualise and understand the specific weight of this population group. The relatively new situation described has led experts to develop a concept of ageing that is closely linked to the level of physical and mental activity and the active participation of elderly people in their environment. Secondly, an approach to leisure is outlined, based on the importance of this phenomenon in society and life generally nowadays, understanding leisure as a human right and a personal experience; in short, an essential element in integral human development. Finally, the role of leisure among older people is discussed within the context of lifelong learning, with the aim of helping senior citizens to achieve better quality of life, to continue developing their potential and to enjoy high levels of psychological and social well-being.

Keywords

Elderly people, leisure, lifelong learning.

Cómo citar este artículo:

Lázaro Fernández, Y.; Madariaga Ortuzar, A. (2019). Ocio, elemento constituyente en el aprendizaje a lo largo de la vida de las personas mayores. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 65-81.

En primer lugar vamos a detenernos en un elemento definitorio de las sociedades de países desarrollados, como es el envejecimiento de la población. En este inicio del siglo XXI nos encontramos ante un desafío sin precedentes (Varela, 2016). Se puede afirmar que el escenario actual se caracteriza por vivir en una sociedad envejecida y que va a seguir envejeciendo en la próxima década. En ese contexto, debe entenderse el envejecimiento como un proceso natural y deseable tanto a nivel personal como a nivel social y comunitario, un proceso que se apoya en nuevos conceptos en los que la participación activa (Montero-López, López-Giménez, Acevedo-Cantero y Mora-Urda, 2015) de la persona mayor es cada vez más elevada.

El ocio constituye un espacio temporal y un ámbito para el desarrollo humano, la mejora y el mantenimiento del bienestar individual y social

El disfrute del ocio tiene una repercusión positiva para la propia persona pero también para el entorno familiar y social, por lo que es muy importante cultivar este ámbito de la vida a lo largo de toda la existencia. El ocio, evidenciado en numerosos estudios e investigaciones de diferente enfoque disciplinar, constituye un espacio temporal y un ámbito para el desarrollo humano, la mejora y el mantenimiento del bienestar individual y social, todo ello en el marco de una sociedad del bienestar, en la que la calidad de vida constituye un importante fin en sí mismo y a la vez una herramienta de planificación y gestión de servicios y programas (Guerra, Hernández y Pedraza, 2018). Además, en la actualidad, la participación se contempla como fuente de desarrollo, y esta participación puede ser presencial pero también virtual. En ambas modalidades, presencial o en red, el ocio es un espacio significativo de relación y desarrollo (Llorente-Barroso, Vinaras-Abad y Sánchez, 2015).

El término aprendizaje a lo largo de la vida ha ido cobrando cada vez una mayor importancia tanto en el plano de la percepción de cada persona –ya que se puede continuar aprendiendo más allá de la situación laboral (población activa o jubilación)– como en el ámbito de la política y de la sociedad (Bru, 2010). La sanidad, la educación y los servicios sociales son áreas que, en el desarrollo de políticas, programas y proyectos, han incorporado de manera estable elementos o actividades que se apoyan en el aprendizaje a lo largo de la vida y que fomentan oportunidades de participación en ocio a las personas mayores.

Situación de las personas mayores en la actualidad

El envejecimiento de la población es un fenómeno con el que nos encontramos en las sociedades desarrolladas y que nos presenta una realidad en la que cada vez las personas llegan a edades más avanzadas y, además, lo hacen en condiciones notablemente mejores (Rodríguez-Pardo del Castillo y López Farré, 2017). Esto conlleva una forma de entender esta fase vital muy diferente a la de épocas anteriores. Actualmente nos encontramos con

una generación de personas mayores con unas experiencias significativas y con posibilidades de mantenerse socialmente activas y participativas durante muchos más años que en el pasado.

Al final de esta segunda década del siglo XXI podemos afirmar categóricamente que la población global está en un proceso claro de envejecimiento. El mundo envejece cada día más. Los datos que presenta el National Institute of Aging¹ (2014) permiten estimar que el crecimiento de la población de sesenta y cinco años en adelante será el más rápido en todas las regiones del mundo por encima de cualquier otro segmento de edad, con prevalencia en gran parte de los países en vías de desarrollo, donde se espera un aumento de personas mayores del 250 por ciento para el año 2050. En muchos lugares del mundo, el grupo formado por personas mayores de 80 años es el que presenta el crecimiento más rápido (Santiago, 2016), siendo las estimaciones de crecimiento para este grupo de población entre el año 2010 y 2050 de un 351%.

En España, según Abellán, Ayala, Pérez y Puyol (2018), la proyección del Instituto Nacional de Estadística (INE) apunta que en el año 2066 habrá más de 14 millones de personas mayores, lo que supone un 34,6% del total de la población, que superará los 41 millones de personas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2015) identifica varios factores para explicar esta situación, la ampliación de la esperanza de vida, la disminución de la fertilidad, un mayor crecimiento económico, estilos de vida más sanos, mejor nutrición, mayor control de las enfermedades infecciosas, control del agua, avances de la medicina o el desarrollo de la ciencia y la tecnología, entre otras cuestiones. La OMS utiliza dos términos para tratar sobre la salud y el funcionamiento en la vejez. Por una parte aborda la capacidad intrínseca, definiéndola como la combinación de todas las capacidades físicas y mentales que una persona puede utilizar en un determinado momento. Y por otra, señala la importancia del entorno que ofrece una serie de recursos u obstáculos que determinarán si una persona puede hacer las cosas que para ella son importantes. Esta relación entre la persona y el entorno es lo que se conoce como capacidad funcional, y que la OMS define como los atributos relacionados con la salud que permiten a las personas llevar a cabo aquellas acciones que son valoradas por ellas. A partir de estos dos conceptos, la OMS asume el envejecimiento saludable como el proceso personal e individual de desarrollar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez.

De acuerdo con De Jaeger (2011), el envejecimiento es un fenómeno multidimensional, que incluye aspectos fisiológicos, genéticos, morfológicos, celulares, moleculares, sociales y psicológicos. Hay teorías que, en la actualidad, se vinculan al envejecimiento activo y que se centran básicamente en la importancia de mantener una actitud activa ante la vida, hecho que implica mantenerse participativo en la comunidad tanto en aspectos intelectuales



Al final de esta segunda década del siglo XXI podemos afirmar categóricamente que la población global está en un proceso claro de envejecimiento. El mundo envejece cada día más

como sociales o físicos. Estudios actuales describen una relación positiva entre la realización de actividades cotidianas, físicas, sociales y de ocio con un mejor funcionamiento cognitivo en la vejez (Varela, 2016); incluyendo una menor probabilidad de discapacidad o dependencia y un factor de protección contra la demencia (James *et al.*, 2011; Santiago, 2016).

La Comisión Europea designó el año 2013 como Año Europeo de los Ciudadanos, lo cual avala la importancia de la ciudadanía activa, entendida como una cuestión de actitud participativa, de implicación en la vida de las comunidades, de desarrollo del sentido de identidad y pertenencia al lugar donde se interactúa socialmente, con sus responsabilidades, derechos y obligaciones. Es evidente que los mayores de hoy, siglo XXI, son diferentes a los de épocas anteriores, constituyen un grupo representativo de la sociedad, viven más tiempo, poseen mayor calidad de vida y, por tanto, manifiestan unas necesidades acordes a esta realidad en las que han aumentado las demandas en ocio y el deseo de participar. Las personas mayores quieren participar activamente y de manera integral en la sociedad, sintiéndose miembros valorados y reconocidos socialmente (Castillo, Ruiz y Castillo, 2017). Todo esto lleva a repensar la realidad con la que nos encontramos y a incidir en una concepción plena del concepto de ciudadanía, en la que podamos caber todos, sea cual sea nuestra edad, género u origen. La ciudadanía es la expresión de pertenencia que una persona tiene hacia una sociedad determinada en la que participa.

El envejecimiento satisfactorio se consigue a través de proyectos, pero también a través de vínculos, relaciones, encuentros y acompañamientos mutuos en contextos sociales que generan oportunidades de relaciones personales enriquecedoras

Estamos ante una nueva cultura que entiende que envejecer es un proceso individual, pero que envejecer bien es un proceso social porque somos seres en relación con el otro y con los otros en un contexto comunitario. El envejecimiento satisfactorio se consigue, por tanto, a través de proyectos, pero también a través de vínculos, relaciones, encuentros y acompañamientos mutuos en contextos sociales que generan oportunidades de relaciones personales enriquecedoras (García y Angulo, 2016). Así, el entorno en el que vivimos y envejecemos es determinante para la realización de proyectos personales y para consolidar relaciones estables. La sociedad en la que vivimos y las personas que nos rodean son quienes constituyen el contexto en el que tiene sentido la vejez.

Las personas mayores están construyendo un nuevo modelo de ser mayor en el que el desarrollo de actividades personales y sociales es el principal aspecto que le diferencia de otros modelos de envejecimiento de épocas anteriores (Gobierno Vasco, 2015). Es un modelo donde envejecer con vitalidad es un objetivo para experimentar que siguen siendo personas útiles y participativas. Es decir, útiles como personas y activos como ciudadanía mayor, que desempeñan un rol activo y socialmente valorado, dada su experiencia y conocimiento de la vida, en general, y de la sociedad en la que han crecido y envejecido, en particular. Así, la participación les proporcionará una vinculación al mundo, en continuidad con lo que cada uno ha sido a lo largo de su vida (Prieto, Herranz y Rodríguez, 2015).

De acuerdo con Del Barrio, Marsillas y Sancho (2018), el momento actual es considerado un momento de transición donde las diferencias basadas en la edad están desapareciendo y el ocio, los estilos de vida o el consumo son elementos de construcción de la identidad. Por esta razón, las personas mayores quieren seguir contribuyendo y quiere seguir integrándose en procesos con distintas personas y colectivos con las que se identifican, independientemente de su edad.

Moreno (2011) incide en la necesidad de una longevidad con calidad de vida destacando como relevantes en la promoción del envejecimiento activo entre las personas mayores los siguientes elementos:

- La formación continua y permanente.
- La atención sociocomunitaria y sociocultural.
- La participación en la comunidad.
- El incremento de las ofertas culturales, artísticas y creativas.
- Las ocupaciones diversas en el ocio y el tiempo libre.
- La participación en actividades altruistas, asociacionistas, solidarias y de voluntariado.
- El reconocimiento social del rol del adulto mayor en la comunidad.
- El estado de satisfacción y bienestar con uno mismo.

Ser mayor activo requiere ser protagonista de la propia vida y estar presente en todo lo que sucede a su alrededor (Ryan y Deci, 2017). Es decir, activo vivenciando experiencias en primera persona, en definitiva, viviendo en un entorno comunitario que proporcione cada vez más oportunidades de participación en ocio para las personas mayores.

Por último, cabe señalar que la nueva cultura del envejecimiento, tal y como indican Rodríguez-Pardo del Castillo y López Farré (2017), se puede sintetizar en tres ideas básicas. La primera es entender que la vida es desarrollo, que envejecer es cambiar, evolucionar y avanzar. En segundo lugar, las personas mayores deben ser protagonistas de su vida y deben querer participar en la vida social en primera persona respondiendo a sus intereses, demandas, deseos, gustos y motivaciones. Y, en tercer lugar, supone reconocer la participación como elemento fundamental del buen envejecer, ya que participar es vivir, y todo ello incide directamente en el mantenimiento de mejores cotas de bienestar personal y social y una mayor calidad de vida tanto en las condiciones objetivas como en las subjetivas. Estas tres ideas deben ser interiorizadas por el entorno social (salud, servicios sociales, educación), el ámbito familiar y la propia persona para que todos los agentes implicados adopten y promuevan una cultura del hecho de ser persona mayor basada en el respeto y el estatus social positivo.



Un acercamiento al concepto de ocio humanista

Las últimas décadas del siglo XX se caracterizan por profundas y significativas transformaciones en el ámbito político, económico, social y cultural. Estos cambios han alterado las condiciones de vida, de trabajo, de relación y, cómo no, de ocio de las personas de todas las edades (Bru, 2010).

La ciudadanía de las sociedades desarrolladas está pasando de percibir el trabajo, el dinero y el consumo como valores dominantes a otro modelo, donde la realización personal, el ocio (Rivera, 2017) y el ser uno mismo se van consolidando como valores emergentes y todo ello entendido como garante de un desarrollo humano integral.

Este fenómeno, el ocio, ha pasado a ocupar un sitio valorado debido a múltiples factores como el aumento del tiempo libre, la reducción de las jornadas laborales, la democratización de la vida cultural, deportiva, turística, la aparición de nuevas actividades y ofertas de ocio (Pascucci, 2012) y, por supuesto, debido a la importante dimensión económica y comercial del fenómeno.

El disfrute democrático del ocio es también una conquista social del siglo XX, y la necesidad de vivir un ocio de calidad se ha convertido en un reto para todos. Barnett (2013) afirma que la forma de percibir el ocio ha transcurrido paralela a los cambios de mentalidad que se han ido dando en otros aspectos de la vida y todo ello ha modificado la importancia del ocio en la sociedad y en las personas mayores.

El siglo en que vivimos nos presenta el ocio entendido como una de las experiencias más deseadas y representativas de nuestra época. Vacaciones, viajes, el disfrute de la naturaleza o de las propuestas culturales, deportivas, entre otras, son ofertas que están a la orden del día. En definitiva, la comprensión del ocio como tiempo libre o como actividad ha sido superada en la primera década del siglo XXI (Kleiber, 2012) por la irrupción de un ocio experiencial. El ocio es un valor en alza a nivel personal, social y económico, lo que ha supuesto que éste haya ascendido en la escala de valores de la sociedad (MECD, 2014). Por tanto, se puede considerar que el ocio es un ámbito de desarrollo humano ya que proporciona satisfacción, vivencia de libertad y autotelismo.

En este artículo defendemos el ocio humanista, que puede definirse como “una experiencia humana (personal y social) integral, motivada por la vivencia intencional del ocio autotélico, entendido como derecho humano y ámbito de desarrollo, al que se accede mediante la formación” (Cuenca, 2014, p. 66). Se caracteriza por su multidimensionalidad y por sus actuaciones queridas, satisfactorias y con un fin en sí mismas, lo que subraya el autotelismo. Constituye un ocio experiencial positivo, que favorece la mejora de la

persona y la comunidad y que se sustenta en valores fundamentales: libertad, satisfacción, gratuidad, identidad, superación y justicia. Es decir, una vivencia de ocio, personal, grupal o comunitaria, que sobrepasa lo espontáneo y se trata de una experiencia integral y compleja que, para provocar mayor satisfacción y bienestar, requiere de preparación y formación.

En esta línea, Cuenca (2014) identifica las siguientes funciones del ocio:

- Compensatoria. El ocio restablece el equilibrio físico y psicológico, ya que implica alejarse de la rutina y desconectar de la realidad.
- Autorrealización. El ocio como ámbito de desarrollo humano promueve el crecimiento personal a través del aumento de conocimientos, habilidades y destrezas.
- Relacional. El ocio es un marco de convivencia, de disfrute, de solidaridad y de convivencia y cohesión grupal.
- Identificadora. El ocio permite la construcción de la personalidad a partir de la identificación con aspectos sociales.
- Terapéutica. El ocio, desde un punto de vista más utilitarista, es una herramienta para alcanzar objetivos de corte rehabilitador a través de la práctica de actividades de ocio.

En toda experiencia de ocio humanista, es clave considerar los siguientes aspectos: el marco de referencia es la persona, tiene un predominio emocional, la no obligación, se integra en valores y modos de vida, cobra importancia no solo en el presente sino en el pasado y en el futuro y se experimenta en distintos niveles de intensidad. Este ocio favorece el desarrollo personal y social (Kleiber, 2012; Kleiber y McGuire, 2016) siendo un ámbito de valor, un ocio positivo que se integra en modos de vida y potencia valores personales, grupales, sociales y comunitarios.

Habitualmente el ocio es un símbolo de pertenencia a una categoría social, pero de igual manera es un símbolo de afirmación personal con respecto a los demás. Es decir, las experiencias de ocio tienen que ver con la propia vivencia personal, pero también se integran en un contexto puesto que tienen que ver con el entorno social, con la comunidad (Gañan y Villafruela, 2015). Por tanto, la importancia del fenómeno del ocio resulta innegable en la definición de la sociedad, las comunidades y las personas. Cabe resaltar (OMS, 2015) que a mayor actividad de la persona, ésta se encuentra más adaptada, vive con buen ánimo la vejez y llega a ser más longeva. Y, a pesar de los cambios físicos, sociales y psicológicos, el mantenimiento de una serie de patrones en la tipología de las actividades que se realizan y en las relaciones sociales que se mantienen, favorece positivamente a la persona.

Se ha comprobado que las experiencias satisfactorias nos ayudan a afirmar nuestra vida y a contrarrestar la parte negativa que pueda aparecer. Y ahí se sitúan muchas de las prácticas de ocio, permitiéndonos salir de nosotros



mismos y experimentar situaciones queridas que facilitan la realización y desarrollo de nuestra personalidad. Por todo ello desde hace tiempo psicólogos americanos destacan los beneficios del ocio (Driver, Brown y Peterson, 1991), entendidos como mejora o cambio positivo, y concibiéndolo como medio de crecimiento y desarrollo personal.

El disfrute del ocio en los adultos y/o personas mayores está directamente relacionado con la percepción de felicidad, el ajuste a las circunstancias vitales y la implicación en los procesos vitales

El disfrute del ocio en los adultos y/o personas mayores está directamente relacionado con la percepción de felicidad, el ajuste a las circunstancias vitales y la implicación en los procesos vitales (Larson, Jarrett, Hansen, Pearse, Sullivan, Walker, Watkins y Wood, 2014). Igualmente las personas mayores que disfrutaban de experiencias de ocio que revisten cierto grado de complejidad de manera continuada son personas con una capacidad de atención mayor desde un punto de vista intelectual y más implicadas socialmente y con el entorno (Ryan y Deci, 2017). Así mismo, diversas investigaciones permiten relacionar las prácticas de ocio en personas mayores que demandan un posicionamiento activo con un mayor bienestar psicológico y una mejor percepción del estado de salud (Vivaldi y Barra, 2012).

Las actividades de ocio suponen un estímulo exterior que ayuda a desarrollar las áreas física, mental, emocional y relacional; potencia el descubrimiento de las facultades de la persona, generando una mayor confianza en uno mismo, mejora los procesos de socialización, previene hábitos perjudiciales para la salud y mejora la capacidad de atención y decisión (Castro, Briegas, Ballester e Iglesias, 2018). Hay autores (Castillo, Ruiz y Castillo, 2017) que centran los estudios en la mejora de las capacidades cognitivas e identifican como beneficios derivados de actividades de ocio una mayor resistencia a la enfermedad, mejoras en la salud, mejora en las destrezas sociales, aumento de las relaciones sociales, mejora de la autoestima, mejora de la salud mental y mejoras en las interacciones con los demás. Larson *et al.* (2014) destacan como consecuencias positivas de la participación en actividades de ocio el desarrollo de la iniciativa personal, el fomento de la motivación intrínseca, la adquisición de habilidades, respeto a la diversidad y cultivo de la responsabilidad. Por último, destacamos a Barnett (2013), que apunta que el ocio proporciona beneficios sociales como la armonía, la cohesión y el cambio social, también aporta beneficios personales que posibilitan la diversión, el aprendizaje, el desarrollo mental, la salud psicológica y el crecimiento personal (autoidentidad y autoafirmación).

El ocio es un motor de bienestar según Montero-López, López-Giménez, Acevedo-Cantero y Mora-Urda (2015) ya que ayuda a disminuir el estrés al movilizar la dimensión socioemocional, favorece establecer nuevas relaciones, permite sentirse libre y capaz de controlar la propia vida y disminuye el aburrimiento.

Uno de los retos y escenarios que el cambio demográfico ha puesto en evidencia en la sociedad actual es el aumento del tiempo libre y el significado que tiene para las personas mayores. El *Libro Blanco del Envejecimiento*

Activo (Causapié, Balbontín, Porras y Mateo, 2011) apunta que en las actividades de ocio lo importante no es la actividad en sí, no es lo que las personas realizan, sino lo que piensan y sienten mientras las llevan a cabo. La actividad no es un fin en sí misma sino un medio por el cual la persona puede desarrollarse y satisfacer sus deseos y necesidades.

En el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* (2011) se describen cuatro grupos ligados a los diferentes estilos de vida que presenta la persona de sesenta y cinco años en adelante. Son los siguientes:

1. Participativo: asistencia a clase, voluntariado, ejercicio físico, asistencia a espectáculos.
2. Ocio social: formar parte o asistir a centros sociales o asociaciones, pasear, bailar, asistir de forma cotidiana a bares y cafeterías.
3. Ocio inactivo: mayoritariamente corresponde al consumo de medios de comunicación (en cualquiera de sus formatos).
4. Doméstico: actividades en el hogar, como puede ser coser, manualidades, cuidar de un huerto, visitar a familiares, hacer compañía a alguien, ir a la iglesia o fer actividades religiosas.

En el caso de las personas mayores, su tiempo libre ya no es un elemento compensador del tiempo de trabajo y ello puede suponer un riesgo o una fortuna, dependiendo de cómo la persona lo gestione o lo afronte. Dentro del tiempo libre situamos el tiempo de ocio, que es el que la persona dedica a realizar lo que quiere, lo que prefiere y lo que le permite configurar determinados hábitos, estilos de vida y formas de entender el descanso y el desarrollo recreativo de nuevas actividades (Gañán y Villafruela, 2015), además le genera bienestar y satisfacción. Los programas de ocio no sólo cumplen los objetivos específicos de la participación social y del enriquecimiento intelectual y cultural, sino que, de forma colateral, rompen el riesgo de aislamiento social y fomentan la calidad de vida de las personas mayores.

El papel esencial del ocio en el aprendizaje a largo plazo

Hace ya casi cien años que algunos autores apuntaban la educación como algo inseparable de la vida misma, señalando que la vida debía experimentarse de manera plena, fuerte y creativa (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2017). La cohesión social desde un punto de vista humanista es el activo fundamental de las sociedades avanzadas y designa el grado de consenso de los miembros de un grupo social o la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común, siendo la educación una herramienta muy útil para la creación de conciencia colectiva y para el aprendizaje de la ciudadanía activa en cada etapa de la vida (Kleiber, Walker y Mannell, 2011).



Los programas de ocio no sólo cumplen los objetivos específicos de la participación social y del enriquecimiento intelectual y cultural, sino que, de forma colateral, rompen el riesgo de aislamiento social y fomentan la calidad de vida de las personas mayores

Es evidente que la educación es, por naturaleza y en sí misma, una actividad humanizadora que ayuda a reforzar los vínculos dialógicos e interpersonales. Es la mejor opción de la que el ser humano se ha dado para cultivar su disposición a la sociabilidad y al diálogo y para el mantenimiento de la individualidad con conciencia de lo colectivo y comunitario. En todas las edades, la educación cumple una importante función socializadora y ayuda a establecer relaciones de pertenencia y de intercambio y esto no es distinto en las personas adultas mayores (Martínez, Fernández y Chamorro, 2015). La educación de adultos, más que un derecho, es la clave para el siglo XXI, ya que debe ser concebida como la consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para participar plenamente en la sociedad.

El incremento del nivel educativo de la población y el aumento de la esperanza de vida genera nuevas necesidades de aprendizaje relacionadas con el desarrollo personal (Bernasconi y Rodríguez, 2017), lo que conlleva una nueva concepción del aprendizaje situando a la persona en el centro del mismo, convirtiéndose en el protagonista principal. Rizvi (2010) afirma que el aprendizaje es algo intrínsecamente humano y que nunca se deja de aprender, por tanto desarrollar la educación a lo largo de la vida es una idea pertinente y sensata. Kleiber y McGuire (2016), por su parte, apuntan cómo, en las fases o etapas críticas de tránsito que suceden en la vida de toda persona, acceder a experiencias basadas en el aprendizaje a lo largo de la vida ayuda a mantener niveles óptimos de salud física y mental y posibilita la percepción de mayor satisfacción vital.

Una educación que tenga en cuenta la perspectiva del ciclo vital de la persona permite observar el desarrollo del ser humano en la globalidad de su existencia. La educación a lo largo de la vida pretende desarrollar una visión de la educación a través de la cual todos somos supuestamente capaces de participar más plenamente y más activamente en este mundo globalizado y conectado. Este nuevo enfoque posibilita un nuevo modelo de educación que se extiende a lo largo de toda la vida de la persona, donde el ocio (Veal, 2016) y todos sus ámbitos, cultura, deporte, turismo y recreación, son elementos sobre los que trabajar como motivadores de dinámicas de participación e identificación social.

El concepto aprendizaje a lo largo de la vida se va introduciendo en todas las capas sociales. Mediante la educación se puede conseguir que los adultos mantengan el conocimiento real de sus posibilidades, realicen proyectos y se reintegren en una sociedad de la que han sido, en algunas ocasiones, separados por razones cronológicas. Tal y como se señala en el *Libro Blanco del Envejecimiento Activo* (2011), el aprendizaje a lo largo de la vida es un poderoso recurso para lograr tanto el desarrollo personal como una mejor convivencia social. Y también es un importante recurso para el empoderamiento de las personas mayores, entendiendo el empoderamiento como el proceso por el cual las personas, organizaciones y comunidades ganan control, gestión, decisión y poder sobre sus vidas.

El reto del aprendizaje a lo largo de la vida se fundamenta en crear contextos (González y Rosende, 2018) donde el proceso educativo tenga lugar en todas las etapas de la vida de las personas y no sólo en la inicial ni en los niveles obligatorios. El aprendizaje a lo largo de la vida puede considerarse como la clave desde la cual focalizar toda la educación. Se acerca al concepto de sociedad educadora en la que todo puede ser ocasión propicia para desarrollar nuestra capacidad de aprendizaje (Veal, 2016). Su significado actual podría situarse en aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se presenta de actualizar, de profundizar y de enriquecerse; en definitiva, de desarrollarse (Rivera, 2017) y de adaptarse a un mundo en permanente cambio. Incluso podríamos afirmar que se trata de un concepto más humanista que académico (Lázaro y Doistua, 2016), donde prima la elección y la determinación del propio proyecto vital, el desarrollo personal y, en definitiva, la construcción de uno mismo.

Según el plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida en 2013, el 10,9% de las personas mayores estaban inmersas en una acción de formación permanente (MECD, 2014). Los programas confeccionados para estos alumnos no están orientados a alcanzar la excelencia y la competencia profesional, sino que sus objetivos se centran más bien en cultivar la mente, propiciar la reflexión sobre la cultura, la sociedad y los valores o simplemente percibir una experiencia de disfrute y satisfacción (Roberts, 2013).

El aumento de la esperanza de vida nos presenta personas mayores que van a vivir jubilados más de quince años de su vida. Por ello la sociedad deberá atender los deseos y necesidades de aprendizaje de la ciudadanía jubilada y prepararle para el envejecimiento activo. Por ello hay que seguir impulsando una oferta global de aprendizaje para las personas mayores que deseen cultivar y ampliar sus conocimientos (Moreno, 2011). De ahí la importancia de adoptar medidas que fomenten el ocio activo y de satisfacer el deseo de conocimientos culturales de las personas, así como promover espacios y ámbitos intergeneracionales para el aprovechamiento compartido del capital personal y social acumulado.

La necesidad de que los mayores experimenten una valoración positiva e incondicional de sí mismos requiere desarrollar un proceso de educación que ayude a potenciar el autodesarrollo, la autovaloración y el autoconocimiento y favorezca los ámbitos cognoscitivos y afectivos, resultando un proceso saludable que propicie el bienestar y la autoestima de los mayores (Rizvi, 2010).

En este contexto podemos afirmar que una de las principales iniciativas en el proceso de modernización de Europa en el siglo XXI es el impulso del aprendizaje a lo largo de la vida. Actualmente, el incremento del nivel educativo de la población y el aumento de la esperanza de vida generan nuevas necesidades de aprendizaje relacionadas con el desarrollo personal, lo cual sitúa a la persona en el centro del mismo (González y Froment, 2018). El aprendizaje a lo largo de toda la vida favorece la consecución de la ciudadada-



El aprendizaje a lo largo de la vida puede considerarse como la clave desde la cual focalizar toda la educación

Actualmente, el incremento del nivel educativo de la población y el aumento de la esperanza de vida generan nuevas necesidades de aprendizaje relacionadas con el desarrollo personal, lo cual sitúa a la persona en el centro del mismo

El ocio casual puede entenderse como una actividad inmediata e intrínsecamente gratificante, de sensaciones placenteras relativamente efímeras y que requiere poca o ninguna formación específica para disfrutar de ella

nía activa, por medio del aumento de conocimiento, reforzando el espíritu crítico y contribuyendo a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de las personas y de la ciudadanía (González y Rosende, 2018) y del funcionamiento del sistema institucional, político y económico local, regional, estatal y europeo.

Igualmente, se producen cambios trascendentales (Del Barrio, *et al.*, 2018), tales como la manera de entender el propio ciclo vital sobre el que gira la organización social y económica al difuminarse las fronteras, en ocasiones rígidas, entre las distintas fases vitales (Guerra, Hernández y Pedraza, 2018); cambia la asunción de responsabilidades hacia el diseño de los propios itinerarios de aprendizaje frente a los currículos obligatorios de la enseñanza reglada; cambia la forma de entender el estudio frente al aprendizaje como algo lúdico y participativo; e, incluso, cambia la organización del tiempo de ocio y de trabajo. Posiblemente, el mejor instrumento para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y las sociedades es la educación (Jornet, 2012).

Tal y como promueve la UNESCO (2012), se constata la necesidad de adquirir toda clase de habilidades, intereses y conocimientos desde la cuna a la tumba (sentido horizontal); todo ello en todas las clases de aprendizaje, desde el formal al no formal y el informal, que pueden manifestarse en todos los contextos en los que conviven e interactúan las personas como son familia, comunidad, trabajo, estudio y ocio (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo). En definitiva, se debe promover el desarrollo del conocimiento y las competencias que permiten a la ciudadanía participar de una forma activa en la sociedad (Roberts, 2013).

Como se ha señalado, el siglo en que vivimos presenta el ocio entendido como una de las experiencias más deseadas y representativas de nuestra época (Lázaro, Aguilar y Madariaga, 2014). Ahora bien, disfrutar de toda esa oferta requiere enseñanza, práctica y adquisición de conocimientos, y todo ello se puede lograr a través de una realización equilibrada y dinámica de lo que Stebbins ha llamado ocio serio y ocio casual. El ocio casual puede entenderse como una actividad inmediata e intrínsecamente gratificante, de sensaciones placenteras relativamente efímeras y que requiere poca o ninguna formación específica para disfrutar de ella (Stebbins, 2008). En términos coloquiales se podría decir que el ocio casual sería algo así como hacer aquello que surge de forma espontánea y natural, que no requiere demasiado esfuerzo y que nos genera un placer inmediato. Por otra parte, el ocio serio puede entenderse como la búsqueda sistemática de una actividad *amateur*, de voluntariado o un *hobby*, cuya naturaleza llene al participante, y a este le resulte suficientemente sustancial e interesante como para encontrar en ella una carrera centrada en adquirir y expresar la combinación de habilidades, conocimientos y experiencia específicas de la actividad

Por otra parte, el ocio serio puede entenderse como la búsqueda sistemática de una actividad *amateur*, de voluntariado o un *hobby*, cuya naturaleza llene al participante, y a este le resulte suficientemente sustancial e interesante como para encontrar en ella una carrera centrada en adquirir y expresar la combinación de habilidades, conocimientos y experiencia específicas de la actividad

Conclusiones

Este artículo tenía como objetivo hablar del ocio como elemento constituyente del aprendizaje a lo largo de la vida (ALV) y de los beneficios que tiene sobre las personas mayores. Y para ello hemos ido desgranando las cifras que verifican el envejecimiento de la población, el ocio entendido como ámbito de desarrollo humano y parcela de la vida que cada vez es considerada como más relevante por la ciudadanía y la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

Debemos tener presente los cambios demográficos que estamos experimentando y los que se avecinan (García y Angulo, 2016), ya que el no estar preparados para dar respuesta a las necesidades e inquietudes de las personas mayores nos puede acarrear una serie de consecuencias negativas para la sociedad. El aumento de la esperanza de vida nos sitúa en un escenario nunca visto. Las cifras actuales de segmentos de población mayores de sesenta y cinco, setenta y cinco y ochenta y cinco años o incluso habiendo pasado la frontera de los cien años son más altas que nunca y en las próximas décadas seguirán en aumento.

Un ocio adaptado al siglo XXI es aquel que defiende y promueve los valores de convivencia y ciudadanía y facilita el desarrollo personal, social y comunitario (Pascucci, 2012) de toda la población, incluyendo la atención a las necesidades de las personas mayores y promoviendo espacios de encuentro, aprendizaje y participación.

El desarrollo y el auge del ocio personal y social como elemento de la calidad de vida (Lázaro y Doistua, 2016) ha influido en que las posibilidades de acceso a la educación de las personas mayores, las nuevas concepciones respecto a ellas o los cambios en las políticas de jubilación, entre otros, hayan modificado sustancialmente los procesos de atención y las demandas educativas de la población mayor.

Lo relevante e interesante del ejercicio del ocio así como del aprendizaje a lo largo de la vida es la percepción de libertad y la motivación intrínseca por el propio placer de hacerlas, aspectos que redundan en la persona en un sentimiento de bienestar general (González y Froment, 2018) que se refleja en una percepción subjetiva de mejor calidad de vida y una situación objetiva de mayor satisfacción y bienestar.

En definitiva, la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida como actividad de ocio para las personas mayores mejora el enriquecimiento cultural y la integración social de cada persona convirtiendo el ocio en un espacio de formación integral (Gobierno Vasco, 2015), que logra paliar o minimizar



achagues de la edad, fomenta la alegría y la actividad dinámica, batalla contra el sedentarismo y la apatía y lucha contra la soledad y la tristeza, aumentando la autoestima y teniendo presente que el verdadero protagonista de su vida es la propia persona.

Yolanda Lázaro Fernández

Coordinadora del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
PDI de la Facultad de Psicología y Educación
Universidad de Deusto
yolanda.lazaro@deusto.es

Aurora Madariaga Ortuzar

Directora de la Cátedra Ocio y Discapacidad
Investigadora principal del equipo oficial Ocio y Desarrollo Humano (tipo A)
Instituto de Estudios de Ocio
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Deusto
aurora.madariaga@deusto.es

Bibliografía

- Abellán, A.; Ayala, A.; Pérez, J.; Puyol, R.** (2018). Un perfil de las personas mayores en España, 2018 Indicadores estadísticos básicos. *Informes Envejecimiento en Red*, núm. 17.
- Barnett, L. A.** (2013). What people want from their leisure. *Journal of Leisure Research*, 45 (2), 150-191.
- Bernasconi, A.; Rodríguez-Ponce, E.** (2017). ¿La educación en la era del conocimiento: ¿desarrollo de capital humano o formación de personas? *Interciencia*, 42(10), 630-630.
- Bru, C.** (2010). La enseñanza universitaria para personas mayores: evolución conceptual, innovación educativa y adaptación a las demandas sociales del siglo XXI. Investigación y buenas prácticas de trabajo académico con mayores en España. *Palabras Mayores*, 5. Recuperado de <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/palabramayores/article/>.
- Castillo, M. A.; Ruiz, J. C. R., Castillo, M. I. A.** (2017). Mejora de las capacidades cognitivas en personas mayores. *Salud y cuidados durante el desarrollo*, 145.
- Castro, F. V.; Briegas, J. J. M.; Ballester, S. G.; Iglesias, A. I. S.** (2018). La realidad de la memoria en mayores saludables y envejeciendo. Memoria, envejecimiento y longevidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 43-54.
- Causapié, P.; Balbontín, A.; Porrás, M.; Mateo, A.** (dirs.). (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Madrid: IMSERSO.

Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 52. Bilbao: Universidad de Deusto.

De Jaeger, C. (2011). Fisiología del envejecimiento. *EMC-Kinesiterapia-Medicina Física*, 32(3), 1-8.

Del Barrio Truchado, F.; Marsillas Rascado, S.; Sancho Castiello, M. (2018). Del envejecimiento activo a la ciudadanía activa: el papel de la amigabilidad. *Aula Abierta*, 47(1), 37-44.

Driver, B. L.; Brown, P. J.; Peterson, G. L. (eds.). (1991). *Benefits of leisure*. State College, Pennsylvania: Venture.

Gañán, A.; Villafruela, I. (2015). El ocio, tiempo libre y calidad de vida para un envejecimiento activo, el caso de la Universidad de Burgos. *European Journal of Investigation in Health*, 5(1), 75-87.

García, F. G.; Angulo, J. (2016). Análisis de rasgos de personalidad positiva y bienestar psicológico en personas mayores practicantes de ejercicio físico vs no practicantes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 113-122.

Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritz (ed.). (2015). *Estrategia vasca de envejecimiento activo 2015-2020*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia/Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

González, A. J. G.; Froment, F. (2018). Beneficios de la actividad física sobre la autoestima y la calidad de vida de personas mayores. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (33), 3-9.

González, L.; Rosende, I. (2018). Ocupaciones de ocio, calidad de vida y envejecimiento activo: Un análisis desde las percepciones de ciudadanos mayores autónomos. *Revista Electrónica De Terapia Ocupacional Galicia, TOG*, 15, (27), 10-18.

Guerra, L. F. B.; Hernández, J. L. A.; Pedraza, E. R. (2018). Perspectivas para el estudio del bienestar: Observatorio de Calidad de Vida y Salud Social. *UVserva*, (6), 1-3.

Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Alemania: UNESCO.

James, B. D.; Wilson, R. S.; Barnes, L.L.; Bennett, D. A. (2011). Late-life social activity and cognitive decline in old age. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(06), 998-1005.

Jiménez, M. G.; Izal, M.; Montorio, I. (2016). Programa para la mejora del bienestar de las personas mayores. Estudio piloto basado en la psicología positiva. *Suma psicológica*, 23(1), 51-59.

Jornet, J. M. (2012). La dimensiones docentes y cohesión social: reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 349-362.

Kleiber, D. A. (2012). Optimizing leisure experience after 40. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188, 341-349.



- Kleiber, D. A.; McGuire, F. A.** (2016). *Leisure and human development*. Illinois: Sagamore-Venture Publishing.
- Larson R.; Jarrett, R.; Hansen, D.; Pearce, N.; Sullivan, P.; Walker, K.; Watkins, N.; Wood, D.** (2014). Organized youth activities as contexts of positive development. En Linley, P.A., y Joseph, S. (eds.). *Positive psychology in practice* (p. 540-560). New York: John Wiley y Sons.
- Lázaro, Y.; Aguilar, E.; Madariaga, A.** (2014). Beneficios del Ocio. Una realidad en las experiencias de ocio formativas. *Inguruak. Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, Monográfico especial: Congreso Vasco de Sociología, núm. 57-58, 2361-2368.
- Lázaro, Y.; Doistua, J.** (2016). El profesorado como facilitador del binomio aprendizaje y disfrute. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 86 (30,2), 89-102.
- Llorente-Barroso, C.; Vinaras-Abad, M.; Sánchez Valle, M.** (2015). Mayores e Internet: La Red como fuente de oportunidades para un envejecimiento activo. *Comunicar 45*(xxiii), 29-36. doi <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-03>.
- Martínez, A. R. O.; Fernández, E. R.; Chamorro, A.** (2015). Una intervención para aumentar el bienestar de los mayores. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(1), 23-33.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).** (2014). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias>
- Montero-López, M. P.; López-Giménez, M. C.; Acevedo-Cantero, P.; Mora-Urda, A. I.** (2015). Envejecimiento saludable: Perspectiva de género y de ciclo vital. *European Journal of Investigation in Health*, 5(1), 55-63.
- Moreno, P. A.** (2011). *Mayores y Formación. Aprendizaje y Calidad de Vida*. Tesis doctoral (no publicada). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide <ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS).** (2015). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. Recuperado de <http://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>
- Pascucci, M.** (2012). El ocio como fuente de bienestar y su contribución a una mejor calidad de vida. *Revista Calidad de Vida y Salud*, 5(1), 39-53.
- Prieto, D.; Herranz, D.; Rodríguez, P.** (2015). *Envejecer sin ser mayor*. Madrid: Fundación Pilares para la Autonomía Personal.
- Rivera, E. M.** (2017). Informe sobre Desarrollo Humano 2016: Desarrollo Humano para Todos: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, New York, E-DHC, *Quaderns Electrònics sobre Desenvolupament Humà i la Cooperació*, 7, 77-81.
- Rizvi, F.** (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Roberts, K.** (2013). Leisure and the life course. En Blackshaw, T. (ed.). *Routledge Handbook of Leisure Studies* (p. 257-265). Abingdon: Routledge.

- Rodríguez-Pardo del Castillo, J. M.; López Farré, A.** (2017). *Longevidad Envejecimiento en el Tercer Milenio. Nuevas perspectivas*. Madrid: Fundación Mappfre.
- Ryan, R. M.; Deci, E. L.** (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Santiago, J.** (2016). Factores que contribuyen al envejecimiento saludable. *Ciencia y Futuro*, 6(2), 121-136. Recuperado de <file:///C:/Users/askao/Downloads/1283-2899-2-PB.pdf>.
- Varela L. F.** (2016). Salud y calidad de vida en el adulto mayor. *Rev Peru Med Exp Salud Publica*. 33(2), 199-201. doi: 10.17843/rpmesp.2016.332.2196.
- Veal, A. J.** (2016). The Serious Leisure Perspective and the Experience of Leisure. *Leisure Sciences*, 39(3), 205-223.
- Vivaldi, F.; Barra, E.** (2012). Bienestar psicológico, apoyo social percibido y percepción de salud en adultos mayores. *Terapia psicológica*, 30(2), 23-29. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200002>.



1 National Institute of Aging (www. <https://www.nia.nih.gov/>)

Resumen

En este trabajo se muestra la importancia de educar en el ocio y tiempo libre a los jóvenes en situación de vulnerabilidad, con el fin de mejorar su realidad e impulsar su desarrollo personal. Se compone de una fundamentación teórica y una investigación cualitativa a través de entrevistas y un grupo de discusión con profesionales y agentes del País Vasco que participan en este ámbito. Entre los resultados obtenidos, se destacan los beneficios que supone entender el ocio como un espacio educativo y de actuación con los jóvenes en situación de vulnerabilidad, que les dé la oportunidad de participar y desarrollar un ocio positivo. También se indican algunas claves metodológicas de intervención que permitan actuaciones exitosas en este ámbito como son fomentar la participación activa de los jóvenes tanto en las actividades como en el funcionamiento del recurso, desarrollar un espacio en el que se creen relaciones significativas basadas en la confianza y el respeto, escuchar y atender las necesidades y demandas de los jóvenes, adaptarse a las nuevas realidades y diseñar actividades inclusivas.

Palabras clave

Educación del ocio, participación, jóvenes en situación de vulnerabilidad, desarrollo personal y social, tiempo libre educativo.

Joves en situació de vulnerabilitat i lleure. Una oportunitat per a l'acció socioeducativa

En aquest treball es mostra la importància d'educar en el lleure i el temps lliure als joves en situació de vulnerabilitat, per tal de millorar-ne la realitat i impulsar-ne el desenvolupament personal. Es compon d'una fonamentació teòrica i una recerca qualitativa a través d'entrevistes i un grup de discussió amb professionals i agents del País Basc que participen en aquest àmbit. Entre els resultats obtinguts, se'n destaquen els beneficis que suposa entendre el lleure com un espai educatiu i d'actuació amb els joves en situació de vulnerabilitat, que els doni l'oportunitat de participar i desenvolupar un lleure positiu. També s'hi indiquen algunes claus metodològiques de recerca que permetin actuacions reeixides en aquest àmbit com són fomentar la participació activa dels joves tant en les activitats com en el funcionament del recurs, desenvolupar un espai en el qual es creïn relacions significatives basades en la confiança i el respecte, escoltar i atendre les necessitats i demandes dels joves, adaptar-se a les noves realitats i dissenyar activitats inclusives.

Paraules clau

Educació del lleure, participació, joves en situació de vulnerabilitat, desenvolupament personal i social, temps lliure educatiu.

Leisure and young people in situations of vulnerability. An opportunity for socio-educational action

This paper highlights the importance of educating young people in vulnerable situations in leisure and free time with the aim of improving their realities and encouraging their personal development. The study is based on theoretical foundations and qualitative research conducted through interviews and a discussion group with workers and stakeholders engaged in this field in the Basque Country. The results show the benefits of understanding leisure as a space for education and action with young people in vulnerable situations, giving them the opportunity to participate and develop positive leisure activities. The study also indicates various methodological keys for research that enable successful actions to be implemented in the field. These include: encouraging the active participation of young people both in activities and in managing facilities; creating spaces where meaningful relationships based on trust can be established; listening and responding to the needs and demands of young people; adapting to new realities; and designing inclusive activities.

Keywords

Leisure education, participation, young people in vulnerable situations, personal and social development, educational leisure.

Cómo citar este artículo:

Mateo Vázquez, J.; Alonso Sáez, I.; Garagarza Cambra, A. (2019). Jóvenes en situación de vulnerabilidad y ocio. Una oportunidad para la acción socioeducativa.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73, 83-99.

▲ Ocio y acción socioeducativa con jóvenes en situación de vulnerabilidad

La importancia del ocio en la sociedad actual y en la juventud

El concepto de ocio y tiempo libre ha ido variando a lo largo de la historia (Ribón, 2012). Una definición de referencia del ocio en la sociedad actual es la escrita hace cuatro décadas por el sociólogo Frances Dumazedier (1964):

Conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información o formación desinteresada, su voluntaria participación social o su libre capacidad creadora cuando se ha librado de sus ocupaciones profesionales, familiares o sociales (p. 30-31).

Este mismo autor (1964) indica que para que el ocio pueda considerarse positivo, debe ser un espacio que cumpla las funciones de desarrollo, diversión y descanso.

Algunos autores subrayan que el ocio no sólo debe entenderse como un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud (Gorbeña, González y Lázaro, 1997,) sino además como una experiencia personal y social intencional, de naturaleza autotélica, entendido como ámbito de desarrollo y derecho humano” (Cuenca, 2011).

Monteagudo (2008) confirma que llevar a cabo dicho ocio positivo trae consigo una serie de beneficios, tanto físicos como psicológicos, para las personas, en este caso los jóvenes. Asimismo, facilita un adecuado desarrollo en la ciudadanía y mejora la percepción que la persona tiene sobre sí misma.

No obstante, el modo de entender el ocio positivo y los beneficios que conlleva puede verse alterado a causa del sistema económico imperante actual, puesto que nos encontramos ante un sistema capitalista que incita a una incesante acumulación de capital y consumo de bienes y servicios (Bolstanki y Chiapello, 2002), lo cual provoca que paralelamente a la aparición del tiempo libre, la sociedad de consumo ha organizado una potente industria del tiempo libre” (Cuenca, 1983).

En este sentido, este espacio de ocio y tiempo libre corre el peligro de no ser entendido como el “tiempo que posibilita el ejercicio de la voluntad y la libertad, un tiempo que permite dar paso a nuestra expresión personal, hacer lo que nos gusta, aquello en lo que encontramos sentido” (Cuenca, 1983, p. 7), puesto que nos encontramos ante sociedades en las que se otorga un claro

protagonismo al bienestar y a la calidad de vida como valores finales (Monteagudo, 2008) pero que miden la riqueza y la calidad de vida en términos de acumulación de dinero y bienes (Estermann, 2012). Es decir, nos encontramos ante una sociedad que en muchos casos prioriza un ocio relacionado con el consumo, ante un ocio basado en la búsqueda del desarrollo humano. Y que, por lo tanto, excluye en ocasiones a poblaciones como los jóvenes en vulnerabilidad, a los que nos referimos posteriormente, por no tener recursos para acceder a este nivel de consumo.

Según Rivero y Fierro (2005), la adolescencia es “un periodo de la vida con intensos cambios físicos, psíquicos y sociales, que convierten al niño en adulto y le capacitan para la función reproductora” (p. 20), y en el cual buscan “experimentar sensaciones de autonomía y libertad en el ocio, como compensación de su dependencia social y familiar” (Águila, 2005, p. 88).

Asimismo, tal y como indican Hidalgo y Ceñal (2014), los jóvenes durante este proceso buscan cumplir diferentes objetivos psicosociales como son: adquirir la independencia de los padres, tomar conciencia de su imagen corporal y aceptarla, establecer relaciones con los amigos (parejas) y establecer la identidad sexual, vocacional, moral y del yo. El ocio juega un papel importante en este periodo vital puesto que, tal y como indica Rodríguez, (2010, citado en Madariaga y Romero, 2016), los procesos de socialización y las relaciones interpersonales adquieren gran importancia, y el ocio se convierte en el medio y el espacio principal para desarrollarlos. No obstante, es en el ocio que se desarrolla durante el fin de semana dónde los jóvenes logran “experimentar la sensación de libertad que se le niega el resto del tiempo, pudiendo expresarse y actuar a su manera y desarrollando su identidad personal y grupal” (Suárez, Tomás y Tomás, 2003, p. 21). Águila (2005) refiere también que es en el ámbito del ocio donde más expuestos están los jóvenes a desarrollar conductas de riesgo ya que, tal y como indican Suárez y colaboradores (2003), este espacio puede ser utilizado de manera negativa llevando a cabo acciones que no favorecen su bienestar y desarrollo personal, como, por ejemplo, el abuso de drogas legales o ilegales, mantener relaciones sexuales no seguras, la utilización excesiva de las tecnologías, etc.

Ocio y acción socioeducativa con jóvenes en situación de vulnerabilidad

Tal y como afirma Feito (2007), encontrarse en una situación de vulnerabilidad supone sufrir “un clima o unas condiciones desfavorables que exponen a las personas a mayores riesgos, a situaciones de falta de poder o control, a la imposibilidad de cambiar sus circunstancias y, por tanto, a la desprotección” (p. 11). A este respecto Santos, Olmos y Pérez (2015) aclaran:



Es en el ocio que se desarrolla durante el fin de semana dónde los jóvenes logran “experimentar la sensación de libertad que se le niega el resto del tiempo, pudiendo expresarse y actuar a su manera y desarrollando su identidad personal y grupal”

La persona, por sí misma, no es vulnerable, sino que se encuentra en situación de vulnerabilidad cuando, por la razón que sea, presenta dificultades o incapacidad para dar respuesta a las exigencias y/o a las demandas que los contextos sociales le exigen (p. 214).

Asimismo, se entiende que una familia, y por tanto un joven, se encuentra en situación de vulnerabilidad en el momento que las familias no consiguen promover la salud familiar ni asegurar el desarrollo adecuado de sus miembros, especialmente el de los niños y adolescentes que crecen en su seno (Hidalgo, Menéndez, Sánchez, Lorence y Jiménez, 2009), perjudicando de este modo la integridad física y psicológica del menor y deteriorando su desarrollo personal y social.

Diferentes autores (Izquierdo, 2011; Jurado, Olmos y Moreno, 2009; Santos, Olmos y Pérez, 2015) refieren que los jóvenes en situación de vulnerabilidad presentan características comunes entre las que encontramos fracaso académico, percepción negativa y baja autoestima sobre ellos mismos, desequilibrio emocional, ausencia de costumbres y hábitos saludables, expectativas irreales o negativas, falta de apoyo y miedo al fracaso ante las demandas de nuevos entornos y desconfianza ante los recursos sociales, entre otras.

Desde un enfoque inclusivo es esencial recalcar que, más importante que estas características de estos jóvenes en situación de vulnerabilidad, son las razones por las que los diferentes sistemas que intervienen con ellos no son capaces de posibilitar su inclusión

Desde un enfoque inclusivo (Ainscow, 2004; Morata y Alonso, 2019) es esencial recalcar que, más importante que estas características de estos jóvenes en situación de vulnerabilidad, son las razones por las que los diferentes sistemas que intervienen con ellos no son capaces de posibilitar su inclusión. Más que en sus características es necesario poner el foco en las barreras que estos jóvenes encuentran para la inclusión y que les mantiene en situación de vulnerabilidad. Entre los diferentes sistemas que comentábamos que entran en juego para no permitir superar estas situaciones de vulnerabilidad, nos encontramos el ocio y los recursos socioeducativos y socioculturales.

En este sentido Bravo, López y Oliveires (2018) defienden “la importancia del ocio en la vida de las personas ya que ha pasado de ser algo complementario y exclusivo de unos pocos a ser una característica esencial para la realización personal de todas las personas” (p. 82) y que “los resultados revelan que los jóvenes vulnerables conceden una elevada importancia a su actividad de ocio” (p. 83). Por ello, como plantea Cuenca (2011) y diferentes investigaciones (Fernández-García, Poza-Vilches y Fiorucci, 2014; Darling, 2005; Haudenhuyse, Theeboom y Nols, 2013), podemos comprender el ocio como un ámbito de pensamiento, acción e intervención para lograr mejorar la situación de este colectivo. No obstante, tal y como Morata y Garreta (2012) indican, debemos asegurar que las actividades de ocio pueden suponer tanto la oportunidad de ser un espacio para la integración social como, también, contribuir a generar nuevas formas de exclusión.

Con el fin de comprender el ocio tal y como se ha mencionado anteriormente, es decir, como un ámbito de pensamiento, acción e intervención (Cuenca,

2011), es indispensable recalcar la importancia de la educación del ocio en los jóvenes en situación de vulnerabilidad, entendiéndola como “un proceso relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, pero también unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección” (Ayuso, 2002, p. 26), a través del cual se busca tener experiencias de ocio de calidad (Cuenca, 2011).

La educación del ocio adquiere un papel fundamental como medio para lograr estimular aspiraciones, intereses y capacidades para una vida lo más plena y autónoma posible (Arostegui, 2014). Asimismo, tal y como indican Morata y Garreta (2012), las entidades de ocio pueden ser espacios de proximidad de vínculo y de personalización para los niños, familias y jóvenes, también en situación de vulnerabilidad, siempre y cuando se cumplan los siguientes factores (Morata y Garreta, 2012, p. 17):

- Que el clima de relaciones interpersonales y grupales sea afectivo y cálido.
- Que se viva el sentimiento de pertenencia a una colectividad.
- Que se dé un clima moral justo y democrático en las entidades.
- La participación se aprende a través de la acción y eso implica disfrutar de experiencias lúdicas y gratificantes en las actividades, en lo cotidiano y en las relaciones entre iguales y de grupo.

Metodología

A través de este trabajo nos acercamos al ocio y tiempo libre de los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, así como al papel de la educación social en dicho espacio, con la pretensión de alcanzar los siguientes objetivos:

- Detectar las necesidades existentes en el ocio y tiempo libre de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.
- Analizar la importancia que tiene el ocio y tiempo libre de los jóvenes en situación de vulnerabilidad en su proceso de inclusión social.
- Identificar buenas prácticas en este ámbito y sus características para poder trasladarlas a otros contextos.
- Para la consecución de estos objetivos, se ha realizado una aproximación a la realidad a través de una metodología cualitativa, la cual se caracteriza por entender “la realidad de manera holística. Es decir, observando el contexto en su forma más natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas” (Bisquerra, 2012, p. 277).

Los instrumentos de recogida de información han sido las entrevistas en profundidad realizadas (EVP) y un grupo de discusión (GD). Han participado un total de seis profesionales relacionados con este ámbito y un grupo de discusión conformado por cuatro personas relacionadas con jóvenes y tiempo libre.



Las personas informantes se han seleccionado de manera premeditada, teniendo en cuenta diferentes criterios que permitan llegar a los diferentes agentes y perfiles en este ámbito

Las personas informantes se han seleccionado de manera premeditada, teniendo en cuenta diferentes criterios que permitan llegar a los diferentes agentes y perfiles en este ámbito. También se ha tenido en cuenta una muestra con personas entrevistadas de diferente sexo y con menor y mayor trayectoria:

- Ser o haber sido partícipe de un proyecto socioeducativo de ocio y tiempo libre con jóvenes.
- Guardar relación con proyectos socioeducativos relacionados con jóvenes en situación de vulnerabilidad.
- Ser o haber sido usuario de un recurso socioeducativo relacionado con jóvenes.

La muestra de las personas entrevistadas, todas ellas del País Vasco, es la siguiente:

- Una educadora social que trabaja como coordinadora en proyectos de animación sociocultural con adolescencia (EC1).
- Un educador social que trabaja como coordinador en proyectos de animación sociocultural con adolescencia (EC2).
- Una educadora social que trabaja en una entidad socioeducativa acompañando a jóvenes en situación de vulnerabilidad (E1).
- Un educador social que trabaja en un centro de acogida (E2).
- Una educadora social que trabaja en una entidad socioeducativa acompañando a jóvenes en situación de vulnerabilidad (E3).
- Dos monitoras y un monitor de un grupo de tiempo libre con jóvenes (M1, M2, M3).
- Un alumno del grado de Educación Social, exusuario de un hogar tutelado (P1).

Una vez llevadas a cabo las entrevistas y el grupo de discusión, se han transcrito los audios y se ha construido un sistema categorial emergente para analizar los datos. El sistema categorial resultante queda reflejado en el siguiente cuadro.

	Categoría	Subcategoría
Ocio y tiempo libre con jóvenes en situación de vulnerabilidad	Necesidades (N)	Específicas (E)
		Comunes (C)
	Intervenciones socioeducativas (IS)	Sentido (S)
		Metodología de intervención (ME)
		Oportunidades (O)
		Dificultades (D)
	Buenas prácticas (BP)	Buenas prácticas específicas (ES)
	Papel del educador social (PE)	Formación (F)
		Experiencia (E)
		Rol (R)

Tras realizar dicho sistema categorial se ha diseñado un sistema de códigos que distingue a) la ocupación o profesión de la persona entrevistada (véanse los códigos en el apartado de la muestra) y el género de la misma (H si es hombre y M si es mujer), b) el instrumento utilizado para la recogida de información (entrevista - EN o grupo de discusión - GD) y c) las respuestas según la categoría (véanse los códigos en la tabla anterior).



Resultados

Ocio y jóvenes en situación de vulnerabilidad

La adolescencia es una etapa de búsqueda y construcción de identidad propia, en la que los jóvenes comienzan a descubrir quiénes son y cómo quieren ser. Asimismo, buscan estimulación, diversión y desafío en los diferentes ámbitos de su vida, por lo que surge una serie de necesidades que deben ser cubiertas para el adecuado desarrollo personal y social. Es en la etapa de la adolescencia cuando más valor otorgamos a las experiencias sociales, siendo el ocio y el tiempo libre uno de los principales medios para desarrollarlas. Por ello, educar en el ocio se convierte en una necesidad y un pilar en su desarrollo.

Es un periodo de autoconocimiento y construcción de identidad, en el cual los jóvenes comienzan a crear relaciones significativas con sus iguales, con el fin de lograr “formar parte de algo, formar parte de un grupo (EC1, M, EN, NC)” y experimentar un sentimiento de pertenencia. Teniendo esto en cuenta, es importante “crear espacios de relación y crear un ocio de carácter social (EC1, M, EN, NC)”, en los cuales se creen “relaciones sanas y de horizontalidad (EC2, H, EN, NC)”.

Los jóvenes en situación de vulnerabilidad poseen las necesidades mencionadas anteriormente, pero “con mucho más añadido (EC1, M, EN, NE)”, se puede decir que como comentan algunas veces, a su corta edad, ya “tienen una mochila cargada (EC1, M, EN, NE)”. El desarrollo personal y social de estos jóvenes se ve perjudicado por el contexto que les rodea. Nos encontramos ante menores que han experimentado situaciones negativas ya sea desde su entorno familiar o entorno escolar, lo que conlleva que tengan una baja autoestima y que no se vean como personas capaces. Tal y como confirma una de las educadoras,

muchas veces nos encontramos con jóvenes que no son dueños de su propio desarrollo, que no se ven capaces de hacer muchas cosas, que no creen que tengan talento para hacer otras cosas o potencialidades [...]. Cambiar esa creencia es muy difícil, cuando alguien te mete en la cabeza cosas negativas de ti misma es muy difícil (EC1, M, EN, NE).

El desarrollo personal y social de estos jóvenes se ve perjudicado por el contexto que les rodea. Nos encontramos ante menores que han experimentado situaciones negativas ya sea desde su entorno familiar o entorno escolar, lo que conlleva que tengan una baja autoestima y que no se vean como personas capaces

Esto influye en la vivencia del ocio. Además, muchos de los jóvenes que experimentan esta situación muestran carencias afectivas y falta de auto-control, lo que supone el desarrollo de personalidades difíciles, las cuales dificultan la integración en el grupo de iguales.

En relación con el ocio, son jóvenes que normalmente “no cuentan con un entorno familiar o red social de apoyo que pueda facilitar experiencias de ocio saludable o alternativas en el tiempo libre (E3, M, EN, NE)”, ya sea por no tener los recursos y habilidades necesarias para poder ofrecer dichas alternativas y experiencias o por dar prioridad a otros aspectos relacionados con las necesidades básicas. Esta realidad supone que los jóvenes en situación de vulnerabilidad pueden dedicar mayoritariamente su tiempo de ocio a realizar “actividades menos saludables, por ejemplo, relacionadas con el consumo de drogas (E1, H, EN, NE)”.

A su vez, algunos de los profesionales afirman que la propia situación familiar y económica de estos menores genera en muchas ocasiones que la exclusión del joven aumente; “no tienen accesibilidad y espacios donde se relacionen con más gente sin estar getificados o estigmatizados (EC1, M, EN, NE)”, también se añade que “una dificultad puede ser la económica, en una sociedad de consumo, el ocio forma parte de ese consumismo al que algunos jóvenes no pueden acceder (E1, M, EN, NE)”.

Intervención socioeducativa en el ocio y tiempo libre de jóvenes en situación de vulnerabilidad

Ocio. “La excusa que necesitábamos para lograr una vinculación educativa”

Todos los profesionales entrevistados expresan la importancia de abordar las necesidades de los jóvenes mencionados anteriormente desde acciones socioeducativas, más en concreto, desde el ocio y el tiempo libre de todos ellos.

Varios educadores se refieren al ocio como “una manera efectiva de enganche (E2, M, EN, IS, S)” o como “la excusa que necesitábamos (EC, M, EN, IS, S)” para llegar a los jóvenes y trabajar con ellos diferentes cuestiones. Teniendo en cuenta que se trabaja “desde los gustos y la motivación (E2, M, EN, IS, S)” de los propios jóvenes, la motivación, predisposición y participación que presentan necesariamente es mayor.

Asimismo, tal y como una de las monitoras indica, es en el ocio “cuando más conectas con los jóvenes, los conoces y puedes trabajar otros aspectos que igual no trabajas tanto en la escuela, entonces ahí es cuando ves las ne-

cesidades más importantes de los chavales (M3, M, GD, IS, S)”. El ocio es, por tanto, un medio de observación y detección de necesidades, así como un ámbito de actuación para trabajar educativamente y en valores.

A su vez, el uso negativo que en ocasiones los jóvenes en situación de vulnerabilidad dan a su ocio y tiempo libre es otra de las razones para trabajar en este ámbito, con el fin de ofrecerles diferentes espacios y formas positivas de ocupar su tiempo libre, es decir, educarles en el ocio. También se detecta la incorporación masiva de las nuevas tecnologías en el tiempo de ocio de los jóvenes y las consecuencias negativas que está suponiendo, y cómo eso plantea ofrecer alternativas de ocio y tiempo libre así como trabajar para que los menores dediquen su ocio a realizar actividades que faciliten el desarrollo de habilidades sociales; “como seres sociales que somos conviene dedicar el tiempo de ocio a actividades que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales que produzcan beneficios para la vida en sociedad, evitando así el aumento de los niveles de exclusión social (P1, H, EN, IS, S)”.

La acción socioeducativa en el ámbito del ocio también permite ofrecer a estos jóvenes unas figuras de referencia a las que acudir y un medio para llevar a cabo actividades que les produzca satisfacción y favorezcan su bienestar psicológico y físico.

Claves metodológicas y buenas prácticas

Todos los profesionales entrevistados coinciden en que, para lograr convertir el ocio en un espacio educativo que favorezca el desarrollo de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, es necesario llevar a cabo una metodología en la cual se respeten una serie de principios y requisitos.

Los profesionales mencionan que una de las claves es la participación activa del joven en este espacio como requisito primordial, pero no sólo durante la realización de actividades, sino que debe ir más allá. Deben ser protagonistas y ser conscientes de su desarrollo personal, marcándose sus propios objetivos y siendo los gestores principales de su ocio y tiempo libre. No obstante, algunas voces también reconocen la importancia de dar un empujoncito o exigir cierta “obligatoriedad”, “ya que aunque haya actividades o temas que no quieran tratar o trabajar, es importante motivarles y que puedan conocer diferentes experiencias o alternativas (E3, M, EN, IS, ME)”. Desde este espacio se debe fomentar la experimentación, una de las características en el tiempo libre educativo, ya que desde las vivencias se trabaja de manera más efectiva el autoconocimiento, la autoestima, el control de las emociones, etc. En este sentido, algunas de las voces destacan que “por mucho que hagas una dinámica de qué es ser asertivo, si no lo experimentan, no lo interiorizan (EC1, M, EN, IS, ME)” o “cuando lo vives a través de una experiencia placentera, integras el aprendizaje de una forma más fuerte (EC2, H, EN, IS, O)”.



El ocio es un medio de observación y detección de necesidades, así como un ámbito de actuación para trabajar educativamente y en valores

La acción socioeducativa en el ámbito del ocio también permite ofrecer a estos jóvenes unas figuras de referencia a las que acudir y un medio para llevar a cabo actividades que les produzca satisfacción y favorezcan su bienestar psicológico y físico

Asimismo, dado que se trabaja de manera grupal en la mayoría de ocasiones, es importante que sean ellos mismos los que establezcan “ciertas normas o pautas de comportamiento para que cada miembro del equipo pueda sentirse aceptado y cómodo, perteneciente al grupo y que disfrute de los tiempos y espacios (E3, M, EN, IS, ME)”. Se trata de crear un clima de respeto y confianza para que tengan “la libertad de compartir con los demás su forma de ser (EC1, M, EN, IS, ME)” y vayan desarrollando habilidades sociales que mejoren su situación de exclusión. Además, una de las educadoras sociales remarca la importancia de que exista este espacio de encuentro entre jóvenes, en el cual se den conflictos, no sólo entre ellos sino también cada uno consigo mismo, puesto que, en este contexto, pueden aprender a resolverlos y a gestionar sus emociones con la ayuda de los educadores sociales.

El hecho de que sean los jóvenes los que determinen tanto sus propios objetivos como las normas y pautas del grupo supone educarles en autonomía y responsabilidad, lo cual va a beneficiar su desarrollo, ya que en muchas ocasiones “les cuesta mogollón, porque como toda la vida el educador equis, la institución equis, han tomado decisiones por ellos, luego se encuentran con diecisiete años y no saben tomar decisiones (E2, M, EN, IS, ME)”.

Debe ser un espacio que brinde a los jóvenes la oportunidad de expresar cuáles son sus verdaderos intereses, inquietudes y necesidades, que les dé voz y que tenga como fin su desarrollo social y personal. Debe ser un proceso progresivo y continuo que se adapte, por un lado, a cada uno de los jóvenes, y, por otro lado, a las nuevas realidades (nuevas formas de relacionarse, nuevos modelos familiares, etc.). De este modo se logrará ofertar “prácticas de ocio que les resulten atractivas y poder, de forma indirecta o transversal, trabajar muchos aspectos (E3, M, EN, IS, ME)”. A su vez, este espacio y las prácticas que se lleven a cabo en él deben estar regidas por parámetros inclusivos “que no se excluya a nadie por ninguna razón, ni por razón económica, ni por razón de origen, ni cultural, etc. (EC2, H, EN, IS, ME)”.

Varias de las personas entrevistadas mencionan la importancia de estar “más allá de a ver qué juegos hacemos, qué cantamos, qué juguetes traigo...”, estar, la importancia de estar, en toda su dimensión” y de realizar actividades que promuevan, entre otros, valores como la autocrítica, el compromiso, la cohesión social, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y la libertad.

Ocio. “Arma muy poderosa para poder trabajar cambios”

Dado que la agenda de los jóvenes “suele estar llena de *debes y tienes*”, el ocio y tiempo libre adquiere gran importancia para ellos, siendo un espacio de disfrute. La actitud positiva que los jóvenes muestran en este tiempo, así como su predisposición, facilita el trabajar con ellos; “desde ese espacio más relajado surgen momentos y conversaciones desde los sentimientos y

las emociones (E1, M, EN, IS, O)”. El hecho de que sea una participación voluntaria conlleva que se muestren más motivados y aprendan de una manera indirecta mediante juegos, actividades, etc., puesto que partimos de su propio interés.

A través del ocio se logra trabajar las necesidades de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, así como diferentes aspectos relacionados con la vida cotidiana, “que igual dentro de la educación formal también se trabajan pero de otra manera (E2, M, EN, IS, O)”.

Las personas entrevistadas mencionan varios beneficios en relación con la intervención socioeducativa en el ocio y el tiempo libre. Incluso una de ellas se refiere al espacio de ocio como “un arma poderosa para poder trabajar cambios (E2, M, EN, IS, O)”. A través de las voces recogidas podemos identificar una serie de beneficios que la participación en actividades de ocio y tiempo libre educativo tiene en estos jóvenes. Son los siguientes:

- Desarrollar relaciones gratificantes con sus iguales.
- Realizar actividades que favorezcan el desarrollo personal, dotándole de capacidades, habilidades sociales, disciplina, etc.
- Aumentar la capacidad intelectual y las potencialidades.
- Estar acompañado y vincularse educativamente con referentes adultos en un espacio protegido.
- Ampliar redes de apoyo favoreciendo que la persona experimente un sentimiento de pertenencia y amplíe su autoestima.
- Desarrollar la autonomía, el autoconocimiento y la creación de identidad propia, así como la autoexpresión y la participación. Asumir responsabilidades, tomar decisiones y aprender a autoorganizarse.
- Aprender a comunicarse de manera asertiva, a tener un sentido crítico y a reflexionar.
- Madurez afectiva y emocional y control de la ansiedad.
- Tener un sentimiento de libertad.

A su vez, la forma en la que los jóvenes conciben la figura de los educadores sociales en este espacio facilita el logro de todos estos beneficios, puesto que a pesar de que existan límites entre ambos agentes (educador-educando), se crean relaciones basadas en la cercanía y la confianza. “Nos ven con algo de autoridad donde sí que hay unos límites y una barrera de chaval-monitor, pero sí que hay igual esa cercanía o ese cariño o esa confianza que igual no tienes con tus profesores (M1, M, GD, IS, O)”.

Papel del educador social. “Ser guía y acompañar”

El papel del educador social en las intervenciones socioeducativas con jóvenes en situación de vulnerabilidad en el ocio y el tiempo libre, como comentábamos al final del apartado anterior, es principalmente vincularse y ganar la confianza de estos jóvenes para ser guía y acompañarles durante todo su



proceso en el recurso, impulsando que sean ellos los protagonistas de su proceso y desarrollo; “ser guías, mostrar aquello que queremos enseñarle y trabajar con ellos, y estar a su lado de acompañante. Dejar que ellos sean los protagonistas (M2, M, GD, PE, R)”. Tal y como refiere uno de los educadores sociales, es necesario que los jóvenes cuenten con una persona referente que les transmita lo siguiente: “estoy aquí al cien por cien para recogerte, y que tú me cuentes lo que quieras y veamos a ver qué hacemos (EC2, H, EN, IS, ME)”.

Además, deben tener competencia en diseñar actividades y dinámicas que tengan un trasfondo educativo y unos objetivos preestablecidos que den respuesta a las verdaderas necesidades de estos jóvenes; “no podemos hacer por hacer, no se trata de hacer actividades a lo loco (EC2, H, EN, PE, R)”; “tener en cuenta las necesidades, no sólo lo que vemos, sino también las que demanda el grupo (EC1, M, EN, PE, R)”; “es importante que las actividades que llevemos a cabo tengan un trasfondo educativo, eligiendo aquellas que supongan una mejora de las habilidades sociales, que supongan un aumento del nivel de autorrealización (P1, H, EN, PE, R)”.

El educador social debe crear puentes entre los diferentes recursos y entidades que se encuentran en el entorno de estos jóvenes, con el fin de facilitarles el acceso y reducir su situación de exclusión social y la getificación que sufren

El educador social debe crear puentes entre los diferentes recursos y entidades que se encuentran en el entorno de estos jóvenes, con el fin de facilitarles el acceso y reducir su situación de exclusión social y la getificación que sufren.

Asimismo, tal y como varias educadoras sociales afirman, es importante que el profesional sea capaz de ir adaptándose a las nuevas realidades de los jóvenes y utilizar sus gustos e intereses como medio para lograr que participen en las actividades. “Debemos suscitar nuevas razones y motivaciones [...], debemos adelantarnos a lo que está hoy en día de moda y buscar la manera de atraer y conectar a esas personas [...], buscar eso, formas de atraer, debo tener la capacidad de elegir actividades que sean atractivas para ellos (EC1, M, EN, PE, R)”. Además, se subraya la importancia de “ser flexible y tener herramientas (E2, M, EN, PE, R)”, “saber movernos en muchos ámbitos (E2, M, EN, PE, R)” y “muchas veces escuchar sin juzgar, ser referente con el ejemplo (E1, M, EN, PE, R)”.

Por último, el educador social que lleva a cabo las intervenciones socioeducativas debe tener claro, en todo momento, cuál es su función y su rol dentro de las relaciones con los jóvenes puesto que, como indica una de las personas entrevistadas,

somos personas educadoras, no estamos ahí pasando el rato y haciendo amigos [...], somos sus educadores, y si no es así se pierde la labor educativa, [...] dejas de ser eficaz para eso que necesita, vas a ser su colega y en un momento que necesites ponerle un límite no vas a ser capaz (EC2, H, EN, PE, R).

Dificultades y obstáculos

Varios educadores reconocen que, en muchas ocasiones, tanto los espacios dirigidos al ocio y el tiempo libre como los proyectos socioeducativos se diseñan presuponiendo las necesidades de los jóvenes, sin preguntarles qué es lo que realmente necesitan; “a veces tendemos a hacer cosas sin preguntar, porque creemos que es lo mejor y nos ponemos la capa de súper educadora social, hacemos el proyecto del siglo y no escuchamos, no preguntamos si es lo que ellos quieren (E2, M, EN, IS, D)”.

Asimismo, ocasionalmente se realizan actividades en el ocio y el tiempo libre sin ningún objetivo, o de mano de profesionales que no guardan relación con la educación social, lo que supone, en muchas ocasiones, la pérdida de oportunidad de trabajar a través de la actividad todos los valores que pueden beneficiar en el desarrollo social y personal de los participantes.

Otra de las dificultades que una de las educadoras resalta es la baja participación de los jóvenes en situación de vulnerabilidad en esos recursos, ya que tal y como confirma ella misma “¿a esos programas quién accede? Cuando eres adolescente, además, muchas veces las madres y padres son los que buscan información y te apuntan, entonces qué tipo de personas acceden: adolescentes a lo que sus padres y madres apuntan (EC1, M, EN, IS, D)”. Las características que se dan en este tipo de familias ocasionan que, en muchas ocasiones, no lleguen a apuntarse a este tipo de recursos puesto que son núcleos familiares que dan prioridad a cubrir otros aspectos relacionados con las necesidades básicas.

Además, como indica una de las educadoras sociales, “el hecho de que, para la administración la participación sea cuantitativa y no cualitativa es negativo” dado que otorga mayor importancia al número de personas que acuden al recurso o a las actividades, y no a los beneficios que adquieren a través de las intervenciones socioeducativas.

Por último, uno de los educadores sociales indica que, en muchas ocasiones, “se trabaja con juventud como si la gente joven fueran niños y niñas (EC2, H, EN, IS, D)”, lo que perjudica su desarrollo personal, puesto que no les damos la oportunidad de desarrollar su autonomía y de adquirir responsabilidades que vayan acorde con su edad. Además, intuye que esta forma de tratarles nace del querer tener bajo control a este colectivo ya que, como él mismo refiere,

cuando capacitas a una persona a hacer las cosas de manera crítica pues ya incluso se puede volver en contra tuyo. Entonces es como si la gente y sobre todo la institución anda con mucho cuidado con eso, como “vale sí, que la gente joven participe, pero en mis proyectos, a mi manera, como yo digo” (EC2, H, EN, IS, D).



Discusión y conclusiones

El desarrollo del ocio y el tiempo libre adquiere especial importancia durante la adolescencia y la juventud puesto que fomenta que los jóvenes destinen este espacio a realizar acciones que beneficien su desarrollo personal y social

Tal y como señalan varios autores (Suárez, Tomás y Tomás, 2003; Rodríguez, 2010), el desarrollo del ocio y el tiempo libre adquiere especial importancia durante la adolescencia y la juventud puesto que fomenta que los jóvenes destinen este espacio a realizar acciones que beneficien su desarrollo personal y social.

Como mencionan Cuenca (2011) y Morata y Garreta (2012), en el caso de las personas jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad, el ocio puede ser un ámbito de intervención determinante en pos de mejorar su desarrollo personal y social. Así mismo, este estudio ha arrojado resultados para abordar los objetivos planteados en la investigación; detectar cuáles son las necesidades en relación con el ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, la importancia en sus procesos de inclusión y describir buenas prácticas metodológicas en este ámbito. En este sentido, se concluye que, desde la educación social, se debe abordar esta problemática diseñando entornos y proyectos socioeducativos que ofrezcan a estos jóvenes unas figuras de referencia y un espacio donde desarrollar actividades que favorezcan su desarrollo integral. Como plantea la siguiente voz:

A través del ocio podemos enganchar, enganchar con esas personas, para trabajar la inclusión, para trabajar valores, para trabajar pertenencia a la comunidad... Y trabajar, al fin y al cabo, esa seguridad que hará que ellos mismos se desarrollen como personas, como personas activas en la sociedad, y no como lastre, que a veces es a lo que tendemos (E2, M, EN, IS, S).

A través del ocio podemos enganchar, enganchar con esas personas, para trabajar la inclusión, para trabajar valores, para trabajar pertenencia a la comunidad...

De este trabajo se desprende también que la oportunidad de adquirir todos los beneficios que conlleva llevar a cabo un ocio positivo ayuda a disminuir la situación de riesgo y exclusión social de dichas personas, puesto que acudir a estos recursos supone, por un lado, la ampliación de las redes de apoyo social del menor y, por otro lado, que no destinen su tiempo de ocio a realizar actividades poco saludables. Sin olvidarnos de que el ocio puede ser un espacio para la integración, pero que también puede contribuir a la retroalimentación de la exclusión (Morata y Garreta, 2012).

Encontramos ciertas dificultades de las que debemos ser conscientes a la hora de trabajar con personas jóvenes en situación de vulnerabilidad: “la mochila que traen consigo” por el contexto social en el que se han desarrollado, problemas de autoestima, carencias afectivas o la falta de experiencias de ocio saludable asociado, también, a la falta de recursos para acceder a él.

Por ello, para llevar a cabo buenas prácticas que incentiven los beneficios que trae consigo la práctica saludable de ocio y tiempo libre es importante que se respeten y se tengan en cuenta una serie de requisitos, como fomentar la participación activa de los jóvenes tanto en las actividades como en el funcionamiento del recurso (normas de comportamiento, decisiones, temas a

tratar, etc.), desarrollar un espacio en el que se creen relaciones significativas basadas en la confianza y el respeto, escuchar y atender a las necesidades y demandas de los jóvenes, adaptarse a las nuevas realidades y a los constantes cambios y diseñar actividades desde parámetros inclusivos. También, utilizar estos espacios socioeducativos para intervenir en las carencias educativas y afectivas de estos jóvenes.

En este sentido, otra de las conclusiones de este trabajo de investigación es que el papel del educador social en este proceso es primordial, puesto que se convierte en una persona referente para estos jóvenes, y es su acompañante durante todo el proceso. Igualmente, se debe tener siempre en mente cuál es su función, teniendo claro cuáles y dónde están los límites, puesto que, al tratarse de un espacio no formal, se corre el riesgo de que se difumine la labor educativa.

A la vez, el educador social debe evitar aquellas prácticas con cierto cariz paternalista o incluso dirigista. Es decir, con un exceso de autoridad, que no tenga en cuenta las necesidades reales de los jóvenes en estado de vulnerabilidad. No solo las necesidades, también se hace imprescindible hacerles partícipes de las decisiones que se toman en la construcción de la agenda de ocio y tiempo libre. Ello repercute en la afeción hacia la propuesta de ocio y tiempo libre. En otras palabras, hacerles partícipes y parte activa se torna imprescindible para el éxito de cualquier intervención.

En definitiva, este trabajo muestra la importancia y los beneficios de trabajar desde el ocio y el tiempo libre con jóvenes en situación de vulnerabilidad. No obstante, también subraya que, a pesar de que cada vez es mayor la importancia y el reconocimiento que se da a este espacio, todavía queda mucho camino por recorrer y existen dificultades que solventar. Creemos en la necesidad de profundizar con nuevos trabajos en este sentido, que complementen lo planteado con aspectos que no se han abordado, como es la mirada de las personas en situación de vulnerabilidad respecto al ocio.

Jara Mateo Vázquez
Educadora social
jaramv1097@gmail.com

Israel Alonso Sáez
Profesor del grado de Educación Social
Facultad de Educación de Bilbao
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
Miembro del grupo de investigación consolidado KideON inclusión socio-educativa, reconocido por el Gobierno Vasco (IT1342-19)
israel.alonso@ehu.eus

Aitor Garagarza Cambra
Profesor del grado de Educación Social
Facultad de Educación de Bilbao
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
Aitor.garagarza@ehu.eus



En definitiva, este trabajo muestra la importancia y los beneficios de trabajar desde el ocio y el tiempo libre con jóvenes en situación de vulnerabilidad

Bibliografía

- Aguila, C.** (2005). *Ocio, jóvenes y posmodernidad*. Almería: Universidad de Almería.
- Ainscow, M.** (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Aróstegui, R.** (2014). La emancipación como horizonte de la intervención social. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 56, 6-10.
- Ayuso, C.** (2002). *Educación del ocio: Propuestas internacionales*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bisquerra, R.** (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Boltanski, L.; Chiapello, E.** (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bravo, A.; López-Noguero, F.; Olivares, Á.** (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (31), 81-92.
- Cuenca, M.** (1983). *Educación para el ocio: Actividades Escolares*. Madrid: Cincel.
- Cuenca, M.** (2011). El ocio como ámbito de educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 47, 25-40.
- Darling, N.** (2005). Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 493-505.
- Dumazedier, J.** (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Estermann, J.** (2012). Crisis civilizatoria y Vivir Bien. Una crítica filosófica del modelo capitalista desde el allin kawsay/suma qamaña andino. *Polis. Revista Latinoamericana*, 11(33), 149-174.
- Feito, L.** (2007). Vulnerabilidad. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 30. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/2004/1431>
- Fernández-García, A.; Poza-Vilches, M.; Fiorucci, M.** (2014). Análisis Metateórico sobre el Ocio de la juventud con problemas sociales. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 0(25), 119-141.
- Gorbeña, S.; González, V.; Lázaro, Y.** (1997). *El Derecho al Ocio de las personas con discapacidad: análisis de la normativa internacional, estatal y autonómica de País Vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Haudenhuyse, R.; Theeboom, M.; Nols, Z.** (2013). Sports-based interventions for socially vulnerable youth: Towards well-defined interventions. *International Review for the Sociology of Sport*, 48(4), 471-484
- Hidalgo, M. A.; Ceñal, M. J.** (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12(01), 42-46.
- Hidalgo, M.; Menéndez, S.; Sánchez, J.; Lorence, B.; Jiménez, L.** (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de psicología*, 27(2-3). Recuperado de: <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/155/157>.

- Izquierdo, R.** (2011). Jóvenes vulnerables a la entrada del mercado de trabajo: visualización de ego-redes en Talleres Prelaborales de la Zona Norte de Sevilla. *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 21. Recuperado de: http://revista-redes.rediris.es/html-vol21/vol21_12.htm
- Jurado, P.; Olmos, P.; Moreno, F.** (2009). *Projecte Bellví: Dispositiu de suport i acompanyament pedagògic: Informe*. L'Hospitalet de Llobregat: Ajuntament de L'Hospitalet. Àrea de Promoció Econòmica.
- Madariaga, A.; Romero, S.** (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de psicología del deporte*, 25(4). Recuperado de: https://www.rpd-online.com/article/view/v25-n4-madariaga-romero/Madariaga_Romero.
- Monteagudo, M. J.** (2008). Consecuciones satisfactorias de la experiencia psicológica del ocio. *Mal-estar e subjetividade*, 8(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/271/27180202.pdf>
- Morata, T.; Alonso, I.** (2019) El tiempo libre educativo clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En I. Alonso y K. Artetxe (Eds). *Educación en el Tiempo Libre: la inclusión en el centro*. Barcelona: Octaedro.
- Morata, T.; Garreta, F.** (2012). El tiempo libre como dinamizador y/o activador de comunidad/es. *Educació Social: Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, 11-29.
- Ribón, M. A.** (2012). *El ocio y sus funciones a través de la historia*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Rivero, J. C.; Fierro, M. J.** (2005). *Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales*. Madrid: Servicio de Pediatría. Hospital de Móstoles, revista de Pediatría Integral.
- Santos, P.; Olmos, P.; Pérez, A.** (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(1), 211-224.
- Suárez, J.; Tomás, E.; Tomás, M.** (2003). Jóvenes, fin de semana y uso recreativo de drogas: evolución y tendencias del ocio juvenil. *Adicciones*, 15(5), 7-34.



Resumen

La promoción de la salud mental positiva subraya la importancia de temas como las habilidades sociales, además de las habilidades para manejar los cambios vitales con efectividad. Del mismo modo, se puede decir que la salud mental positiva es la habilidad para influir de manera activa en el entorno. Los indicadores de la salud mental positiva son los siguientes: la autoestima positiva, la asertividad y la habilidad para vivir la vida con alegría aceptando los propios límites. Estas cualidades no son sólo la ausencia de enfermedad, sino que son habilidades para afrontar situaciones cotidianas. El objetivo de la promoción en salud mental positiva es ofrecer actividades, hábitos, jornadas y encuentros para promocionar la salud mental. Teniendo en cuenta que la adolescencia es una etapa de transición en la que se crea la identidad de la persona, en este trabajo se resalta la importancia de desarrollar las habilidades sociales para facilitar la adaptación y la interacción social en dicha etapa. Para ello, se desarrolla una intervención donde se describen los grupos de habilidades sociales que se pueden llevar a cabo a través de la descripción de seis sesiones dentro del marco de tiempo libre educativo (TLE). Se presentan los espacios de TLE impulsados desde las administraciones públicas como posibles vías generadoras de oportunidades para lograr beneficios tanto en el plano personal como en el comunitario. Además, se determina que en la etapa de la adolescencia puede trabajarse el desarrollo personal saludable en el marco del ocio y tiempo libre educativo.

Palabras clave

Adolescencia, tiempo libre educativo, habilidades sociales.

Grups de lleure per a adolescents:
educant les habilitats socials per a la
promoció de la salut mental positiva

Leisure groups for young people:
teaching social skills to promote positive
mental health

La promoció de la salut mental positiva subratlla la importància de temes com les habilitats socials, a més de les habilitats per gestionar els canvis vitals amb efectivitat. Així mateix, es pot dir que la salut mental positiva és l'habilitat per influir de manera activa en l'entorn. Els indicadors de la salut mental positiva són els següents: l'autoestima positiva, l'assertivitat i l'habilitat per viure la vida amb alegria tot acceptant els propis límits. Aquestes qualitats no són només l'absència de malaltia, sinó que són habilitats per afrontar situacions quotidianes. L'objectiu de la promoció en salut mental positiva és oferir activitats, hàbits, jornades i trobades per promocionar la salut mental. Tenint en compte que l'adolescència és una etapa de transició en la qual es crea la identitat de la persona, en aquest treball es resalta la importància de desenvolupar les habilitats socials per facilitar l'adaptació i la interacció social en aquesta etapa. Per a això, es desenvolupa una intervenció on es descriuen els grups d'habilitats socials que es poden dur a terme a través de la descripció de sis sessions dins el marc de temps lliure educatiu (TLE). Es presenten els espais de TLE impulsats des de les administracions públiques com a possibles vies generadores d'oportunitats per aconseguir beneficis tant en el pla personal com en el comunitari. A més, es determina que en l'etapa de l'adolescència es pot treballar el desenvolupament personal saludable en el marc del lleure i el temps lliure educatiu.

Promoting positive mental health involves such important issues as social skills as well as the competencies to successfully manage life changes. One might also note that positive mental health is the skill to actively influence one's environment. Positive mental health indicators are: positive self-esteem, assertiveness and the ability to live life happily while accepting one's own limits. These qualities are not merely the absence of illness – they also indicate the ability to cope with everyday situations. Promoting positive mental health entails suggesting activities and habits and organising events and meetings. Noting that adolescence is a transitional period when a person's identity is created, this paper emphasises the importance of developing social skills in order to enable adaptation and social interaction at that stage. To this end, an intervention is designed that includes the groups of social skills that can be encouraged, conducted in six sessions within the framework of educational free time (EFT). The paper also introduces EFT spaces promoted by local authorities as possible ways of generating opportunities to achieve benefits at both personal and community level. The study also concludes that it is possible to work on healthy personal development within the framework of leisure and educational free time at the stage of adolescence.

Keywords

Adolescence, educational leisure, social skills.

Paraules clau

Adolescència, temps lliure educatiu, habilitats socials.

Cómo citar este artículo:

Ozamiz Etxebarria, N.; Jiménez-Etxebarria, E.; Picaza Gorrochategui, M. (2019).

Grupos de ocio para adolescentes: educando las habilidades sociales para la promoción de la salud mental positiva.

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 73, 101-120.

El tiempo libre educativo (TLE) surge a principios del siglo pasado como propuesta de desarrollo comunitario en las zonas urbanas evolucionando desde los grupos organizados e implementando programas educativos enfocados en el desarrollo integral de las personas. Según Monzón (2003) el TLE ha sido una de las propuestas de animación sociocultural más efectivas dirigidas a la infancia y la juventud.

Sin embargo, el reto que se presenta en el marco educativo actual proviene de una sociedad cambiante que ha sufrido transformaciones vertiginosas en el área de la información, las TIC y la forma de relacionarse (Sáez, 2019). Por ello, es clave desarrollar una educación para el ocio que forme personas con recursos suficientes para comprender el mundo, entenderse a sí mismas y a las demás personas, además de atender a sus capacidades y limitaciones (Soler, 2012). En definitiva, una pedagogía del ocio que se presente como recurso que ofrezca las herramientas transversales para atender a las nuevas necesidades. De este modo, la educación social se convierte en una alternativa para trabajar las habilidades sociales de las personas en una sociedad influenciada por el movimiento de las redes sociales y el individualismo (Cáceres, Brandle y Ruiz, 2017).

Desarrollo psicosocial en la adolescencia

La adolescencia es un proceso más amplio en el que, aparte de los cambios psicológicos, también ocurren los cambios psicosociales y emocionales. La adolescencia es el paso de la infancia a la edad adulta, y el final no está definido ya que el desarrollo de cada persona es diferente

Es importante diferenciar entre la adolescencia y la pubertad, ya que la pubertad es un acontecimiento biológico relacionado con criterios estadísticos. Sin embargo, la adolescencia es un proceso más amplio en el que, aparte de los cambios psicológicos, también ocurren los cambios psicosociales y emocionales. La adolescencia es el paso de la infancia a la edad adulta, y el final no está definido ya que el desarrollo de cada persona es diferente. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), la adolescencia se da entre los diez y los diecinueve años.

Las características del desarrollo psicosocial en la adolescencia son la suma de factores biológicos e influencia de múltiples factores sociales y culturales. Es muy amplia la variabilidad de esta población, ya que hay grandes diferencias entre las personas en cuanto al crecimiento y el desarrollo biológico, psicológico y social se refiere. Aun así, durante el desarrollo psicosocial ocurren algunas características comunes entre personas adolescentes (Gaete, 2015).

La persona en etapa adolescente, según Piaget (1964), posee el cuerpo de una persona adulta, tiene la misma capacidad para pensamiento lógico-abstracto y siente como una persona adulta; sin embargo, socialmente no vive ni afronta las mismas responsabilidades que en etapas futuras.

En lo que a la moralidad se refiere, según Lawrence Kohlberg (1971) se encuentra en el nivel convencional, donde las personas se sienten identificadas con el grupo. El bien y el mal lo perciben según lo que dicta la sociedad y confieren mucha importancia a lo que el resto de personas piensen o esperen de ellos. Dentro de este nivel, Kohlberg (1971) diferencia dos etapas. En el primer estadio, que denomina *expectativas interpersonales*, para el individuo es muy importante la opinión de otras personas para saber si está actuando de la manera adecuada. Actúa según las normas sociales y lo que se espere de su persona. Por tanto, considerará como “buena” persona aquella que agrada a las demás. Por ello, las modas, el grupo y los medios de comunicación tienen tanta influencia en las decisiones morales durante esta etapa. La segunda etapa la denomina *normas sociales establecidas*, y es el momento en que la persona percibe la sociedad como un todo y dice que hay que respetar las leyes. Así, en la sociedad tiene que haber un orden teniendo en cuenta los intereses generales de todas las personas que la componen (Barra, 1987).

Otro autor importante que hace referencia a la adolescencia es Erik Erikson (1968). Este psicoanalista estudió la personalidad del ser humano teniendo en cuenta todo el ciclo vital. Desde su punto de vista, en cada etapa de la vida hay diferentes crisis. En la adolescencia la persona crearía su identidad experimentando diferentes roles. Para crear una identidad propia, la persona se tiene que definir y elegir sus propios valores y decisiones. Sin embargo, si no consigue crear su propia identidad, puede, por ejemplo, quedar atrapada en una identidad hipotecada, donde sus progenitores tienen demasiada influencia en sus proyectos; también puede desarrollar una identidad difusa donde la persona se estanca en la crisis sin decidir sus valores y proyectos o, por último, retrasar mucho la creación de esta identidad.

Por lo tanto, es importante que la persona adolescente cree su autoconcepto examinando su pasado, decidiendo sus futuros proyectos y eligiendo sus valores morales, ya que podrá ayudarlo a crear su propia identidad y a desarrollar su personalidad.

En lo que a las relaciones sociales se refiere, mientras que en la infancia los referentes más importantes han sido las figuras progenitoras, en la adolescencia esa referencia se debilita y empiezan a ser más importantes los iguales. Sin embargo, aunque no lo parezca, seguirá necesitando mucho afecto y aprobación de las personas adultas, ya que, aunque para los deseos y las necesidades del momento siguen las recomendaciones de las amistades, en las decisiones importantes la persona adulta sigue siendo su punto de apoyo más importante.

El duelo de la infancia durante la adolescencia ocurre en la familia. Por ello, es un momento muy importante para reforzar la comunicación familiar y promover una actitud democrática, ya que una actitud autoritaria puede crear oposiciónismo por parte de los adolescentes.



El duelo de la infancia durante la adolescencia ocurre en la familia. Por ello, es un momento muy importante para reforzar la comunicación familiar y promover una actitud democrática, ya que una actitud autoritaria puede crear oposiciónismo por parte de los adolescentes

En definitiva, es en un período de cambios donde se reformulan conceptos aprendidos hasta ese momento: familia, amistades, intereses y otros aspectos de la vida; donde impera el presente más que la preocupación por el futuro, donde se pueden experimentar crisis como la religión y diferentes contradicciones en sus propias conductas y es una etapa en la que se muestra una actitud oposicionista hacia la familia y la sociedad.

En la adolescencia también se desarrollan las competencias sociales. Esta etapa está relacionada con la capacidad de manejar las emociones y la capacidad de relacionarse adecuadamente con el entorno (Gaete, 2015). La competencia emocional se relaciona con la capacidad de manejar las emociones, mientras que la competencia social se centra en la capacidad de relacionarse eficazmente con las demás personas. Durante la etapa de la adolescencia, se vuelven más conscientes de ser capaces de identificar y etiquetar sus propios sentimientos y los ajenos.

Aun así, una investigación realizada en Massachusetts demostró que el desarrollo cognitivo no ocurre simultáneamente con el desarrollo emocional. Hay una asincronía emocional y cognitiva y, por ello, puede ocurrir que malinterpretan las emociones de otras personas. El manejo o la autorregulación de las emociones es un proceso importante a desarrollar. Por ello, es necesario ayudar a trabajar las habilidades emocionales y de razonamiento en la etapa adolescente y mostrar la importancia de las consecuencias de sus conductas a largo plazo (Sanders, 2013). Si en la etapa de la adolescencia no se adquieren las habilidades sociales necesarias puede darse una mala gestión de las emociones, lo que puede resultar un factor de vulnerabilidad (Lizeretti, 2012).

El aprendizaje de las habilidades sociales, por tanto, ayudará a mejorar la capacidad para negociar situaciones difíciles y evitar expectativas vitales poco realistas. Y en consecuencia puede ayudar, también, a prevenir tendencias poco saludables que pueden ocurrir en esta etapa, como pueden ser la iniciación con las drogas, los trastornos de alimentación o los trastornos emocionales.

Tiempo libre educativo y adolescentes

La sociedad actual se caracteriza por la búsqueda del tiempo libre, entendiéndose como una parte vital de las personas. Sin embargo, la clave radica en la búsqueda del aprovechamiento óptimo del tiempo libre, de manera que posibilite al individuo seguir formándose como persona (Maya, 2010). En esta línea, Gimeno (2008) apunta que la calidad de vida de las personas y su educación mejorarían si se coordinasen mejor los tiempos sociales y si se concibiera el TLE como “estar libre para algo”. Esta idea tiene especial relevancia para los grupos de jóvenes adolescentes, ya que el buen uso del TLE

podría dar lugar a una mejora de habilidades sociales y, en consecuencia, a un proceso de socialización saludable. En definitiva, el TLE desempeña un papel esencial en el desarrollo de las personas. Diferentes estudios coinciden en que el ocio puede entenderse como un recurso generativo de buenas prácticas que, más allá del tiempo programado, se centra en la dimensión humana (Lobo y Menchén, 2004; Muñoz y Olmos, 2010; Roman, Alonso y Berasategi, 2018; Saz-Marín, 2007).

Las personas estamos influenciadas por el contexto cultural en el que vivimos. En el caso de las personas en edad adolescente, cabe destacar la influencia que ejerce la sociedad de consumo actual, el desarraigo y una concepción de la inmediatez y la incertidumbre que subraya Bauman (2007) en su conceptualización de la sociedad líquida (Morata y Garreta, 2012). Debido a las nuevas exigencias de inmediatez y flexibilidad, la educación no formal cobrará cada vez más importancia. Además, el TLE emerge como un espacio que permite establecer relaciones y crear proyectos o experimentar vivencias; algo fundamental ya que en la adolescencia se desarrollan valores esenciales, rasgos de personalidad y creencias cuya repercusión acompaña a lo largo de la vida (Gezuraga, Bilbao y Etxebarria, 2019).

Los beneficios que pueden lograr gracias al TLE redundan tanto en el plano personal como en el colectivo. Por un lado, es importante guiar a los adolescentes a través de la realización de prácticas de ocio que faciliten el asentamiento y el hábito de conductas saludables, lo que puede derivar, entre otros, en un mejor rendimiento académico y un mejor bienestar personal (Liu y Hsu, 2013; Ricoy y Fernández, 2016). Además, aunque el TLE no tiene a priori como objetivo la prevención, se presenta como un espacio que ofrece oportunidades para crear proyectos a futuro y evitar la marginación, por tratarse de una propuesta que acompaña el crecimiento de la persona (Monzón, 2003). Esta idea es reforzada por el *Estudio de ocio educativo* realizado por la Fundación Pere Tarrés (2014) cuando los jóvenes participantes destacan las palabras “igualdad de oportunidades” (71,5%) asociándolas al TLE (Morata y Alonso, 2019). Por otro lado, el plano comunitario también puede verse favorecido gracias al TLE. El desarrollo comunitario no es una realidad, debe crearse a través de dinámicas y estrategias que nos permitan llegar a desarrollar conciencia comunitaria (Andreu, 2008). En esta línea, son varios los programas internacionales y nacionales dirigidos a la cohesión social a través de la educación. Como afirma Sarrate (2008), es significativo que los organismos internacionales insistan en la necesidad de proporcionar una educación para el aprovechamiento del tiempo libre.

En el País Vasco, el TLE surge a finales del siglo xx desde algunos ayuntamientos democráticos con la intención de mejorar las condiciones higiénicas de algunos menores. Casi un siglo después, un grupo de profesionales de la educación social reflexiona sobre la intervención socioeducativa con adolescentes en el tiempo libre desarrollada en diferentes municipios de Gipuzkoa. Concretamente, en los servicios denominados Gazteleku, que se



El desarrollo comunitario no es una realidad, debe crearse a través de dinámicas y estrategias que nos permitan llegar a desarrollar conciencia comunitaria

El manejo o la autorregulación de las emociones es un proceso importante a desarrollar. Por ello, es necesario ayudar a trabajar las habilidades emocionales y de razonamiento en la etapa adolescente y mostrar la importancia de las consecuencias de sus conductas a largo plazo

ponen en marcha precedidos del movimiento del TLE y de la asunción de responsabilidades de las administraciones públicas. El grupo de educadores critica que la estructura administrativa no recoge la esencia del proyecto, quedándose en las formas y en los aspectos cuantitativos. Sin embargo, destacan que lo vital es valorar la función educativa como elemento clave en la construcción de ciudadanía con adolescentes (Aycart *et al.*, 2017).

Ante esta situación, la intencionalidad educativa se centra en acompañar a la persona a través de la práctica de actividades diversas para fortalecer el desarrollo de conductas saludables para la persona y su entorno. Por tanto, se pone el foco en la educación para proporcionar claves para el intercambio interpersonal saludable, convirtiendo el tiempo libre educativo en fuente y sustento para desarrollar habilidades sociales, lo que puede traducirse en calidad de vida, bagaje sociocultural y educativo; configurando, así, la identidad personal y sociocultural y transformando la comunidad.

Habilidades sociales

En los años veinte, en Norteamérica, Thorndike (1920) y otros autores realizaron una serie de trabajos bajo la etiqueta de *inteligencia social*, en los que se hacía referencia a las capacidades necesarias para comprender a otras personas y relacionarse. En la década de los treinta, se realizaron los primeros estudios sobre socialización infantil y sobre la incompetencia social producida por la deficiencia mental. En los años cuarenta, Salter (1949) y Wolpe (1958) propusieron métodos de aprendizaje de respuestas *asertivas* que eran incompatibles con respuestas desadaptadas como pueden ser la agresividad, la ansiedad o la depresión. En Europa, el tema de las habilidades sociales comenzó a cobrar relevancia en los años sesenta. Alglyle y Kendon (1967) proponen un modelo explicativo del funcionamiento de las habilidades sociales. Todas estas aportaciones, junto al desarrollo de la terapia de conducta y las teorías de Bandura (1962) sobre aprendizaje social, son la base de lo que hoy entendemos como las teorías de las habilidades sociales.

Según Caballo (2007) las habilidades sociales suponen la manifestación de conductas adaptativas en el contexto de una relación interpersonal; procura el respeto mutuo en la interacción y facilita la solución de problemas. De especial relevancia es la concepción de que dicha competencia puede ser aprendida (Caballo, 2007). García (2010) recogía que las investigaciones realizadas demuestran que el entrenamiento de habilidades sociales es efectivo en el aprendizaje de conductas socialmente hábiles en adolescentes.

Hoy sabemos que el discurrir de nuestras vidas está determinado parcialmente por el rango de nuestras habilidades sociales. El grado de competencia manifestado en las mismas se ha relacionado con diversas dimensiones de la calidad de vida, como lo es el bienestar psicológico y el estado emocional

Hoy sabemos que el discurrir de nuestras vidas está determinado parcialmente por el rango de nuestras habilidades sociales. El grado de competencia manifestado en las mismas se ha relacionado con diversas dimensiones de la calidad de vida, como lo es el bienestar psicológico y el estado emocional

(Gil, Cantero y Antino, 2013). En un estudio longitudinal se evidenciaba la correlación entre la competencia emocional y el riesgo de desarrollar conductas delictivas en una etapa posterior, así como el grado de funcionamiento académico (Stepp, Pardini, Loeber y Morris, 2011). En la misma dirección apuntaba otro estudio en el que se encontraron diferencias de género, siendo las niñas y mujeres quienes mostraron relación entre las habilidades interpersonales y el rendimiento académico (Oyarzún, Estrada, Pino y Oyarzún, 2012). En un programa aplicado al contexto escolar se encontró que la intervención sobre la capacidad de resolución de problemas interpersonales y la adquisición de habilidades para la regulación emocional mejoraba la percepción de autoeficacia, la manifestación depresiva y los problemas de comportamiento del alumnado de secundaria (Fieke *et al.*, 2019).

Estos resultados son favorables y, por ello, en la actualidad, se plantean procedimientos para trabajar las habilidades sociales en distintos contextos y etapas vitales (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Fieke *et al.*, 2019; Torres, Sánchez y Jiménez, 2007). Por ejemplo, en España, ante la preocupación en el ámbito escolar de la falta de habilidades sociales en alumnado en edad adolescente, las universidades andaluzas elaboraron un documento en el curso 2008-2009 donde se establecieron las competencias sociales que debían promoverse (García, 2010). Son muchos los elementos comunes entre distintos programas de intervención, si bien, la comparación de los resultados se ve dificultada por la variedad de teorías en las que se basan y las dimensiones sobre las que se interviene (Gil, Cantero y Antino, 2013).

En la misma línea, este trabajo pretende diseñar prácticas que faciliten el desarrollo de las habilidades sociales en participantes en edad adolescente dentro del marco educativo no formal del País Vasco. Para ello, formulamos una serie de objetivos que explicamos a continuación.

Objetivos

Los objetivos generales de los grupos de habilidades sociales consisten en mejorar el nivel de adaptación y la calidad de vida (Gil, Leon y Jarana, 1995). Mediante estas prácticas pueden tomar conciencia de los déficits e, incluso, potenciar habilidades que faciliten una adecuada integración en la comunidad. Como objetivos específicos se establecen los siguientes:

1. Sensibilizar sobre la importancia de relacionarnos de forma satisfactoria con nuestro entorno.
2. Promover el interés hacia la comunicación interpersonal.
3. Favorecer el conocimiento personal.
4. Entender la relación entre los comportamientos y su significado social.
5. Facilitar estrategias para proteger la autoestima.



Este trabajo pretende diseñar prácticas que faciliten el desarrollo de las habilidades sociales en participantes en edad adolescente dentro del marco educativo no formal del País Vasco

6. Favorecer una percepción personal positiva.
7. Facilitar estrategias de comunicación interpersonal.
8. Conocer la importancia de la comunicación no verbal.
9. Sensibilizar sobre la importancia de la escucha activa.
10. Favorecer la comunicación asertiva.
11. Adquirir habilidades para llevar a cabo el refuerzo social positivo.
12. Favorecer respuestas de autocontrol.
13. Aprender a valorar los aspectos positivos de otras personas.
14. Facilitar actitudes de respeto mutuo.
15. Favorecer una red de apoyo entre las personas participantes.

Metodología

Participantes

Las personas destinatarias son adolescentes de entre doce y quince años que participan en el marco de tiempo libre ofertado por el ayuntamiento de su localidad vizcaína

Las personas destinatarias son adolescentes de entre doce y quince años que participan en el marco de tiempo libre ofertado por el ayuntamiento de su localidad vizcaína. Se trata de un servicio destinado a personas adolescentes y jóvenes para la práctica del ocio responsable y la educación en el respeto para la convivencia satisfactoria entre personas de la localidad.

Procedimiento

Entre las personas usuarias se propone la conformación de grupos de cinco a dieciséis personas, cuyas características serán heterogéneas en cuanto al sexo y la situación socio-familiar. La periodicidad de las reuniones de contenido socioeducativo es semanal y se lleva a cabo en los espacios destinados a la reunión de las personas participantes en las actividades de ocio del fin de semana. La duración de la intervención es de seis semanas. Dentro del horario de apertura de los locales, se emplea la primera hora para el aprendizaje en habilidades sociales. Cada sesión se destina a trabajar una habilidad que favorezca el intercambio interpersonal y actitudes de respeto mutuo con el fin de mejorar el clima grupal. El aprendizaje facilitado en cada sesión será reforzado por profesionales no solo en las conductas manifestadas en los locales, sino en todas las actividades que constituyen el programa de tiempo libre educativo.

Para realizar esta propuesta nos hemos basado en diferentes trabajos (Caballo, 2007; Castanyer, 2004; Del Prette y Del Prette, 2003).

El encuadre del grupo que se propone es el siguiente:

- El grupo será abierto hasta alcanzar el máximo de dieciséis personas, a partir de aquí se considerará como grupo cerrado.
- Lo conducirán profesionales de la educación social con formación para la dinamización grupal y que puedan actuar como líderes formales.
- Las personas integrantes del grupo se comprometerán en su disponibilidad y predisposición a asistir a las sesiones grupales, en las que tendrán una actitud de respeto mutuo y observarán la no agresión en ninguna forma de expresión.



Herramientas

Se hace uso de explicaciones orales (identificación del componente a trabajar en cada sesión). Se fomenta la participación activa (compartiendo aprendizajes propios o proponiendo temas a tratar o necesidades puntuales referidas al autocuidado, en sentido amplio). Se emplean dinámicas grupales como la técnica de *role-playing* para trabajar aspectos de la interacción social. Se hace uso del refuerzo social positivo y la retroalimentación positiva y, por último, se emplean herramientas audiovisuales.

Descripción de las actividades de entrenamiento en habilidades sociales

Cada sesión aborda un contenido que se desarrolla de forma teórica y, sobre todo, mediante actividades prácticas. La estructura de cada una de las sesiones responde a un esquema de una introducción teórica de diez minutos y dos actividades prácticas. En el primer ejercicio se emplean veinte minutos y se ofrece un ejemplo del contenido teórico a trabajar; para la segunda actividad, se destinan treinta minutos y se trabaja sobre las habilidades personales. Así mismo, a lo largo de la sesión es necesario favorecer la reflexión y el intercambio de conocimientos y vivencias.

Sesión 1: Explicación de las habilidades sociales y entrenamiento en percepción social

Objetivos

- a) Sensibilizar sobre la importancia de relacionarnos de forma satisfactoria con nuestro entorno.
- b) Favorecer el conocimiento personal.
- c) Conocer la imagen propia que mostramos en las relaciones sociales.
- d) Entender la relación entre los comportamientos y su significado social.

Cada sesión aborda un contenido que se desarrolla de forma teórica y, sobre todo, mediante actividades prácticas. La estructura de cada una de las sesiones responde a un esquema de una introducción teórica de diez minutos y dos actividades prácticas

De modo constante estamos en interacción interpersonal (en el barrio, en casa, en los comercios, etc.), por ello, nos vemos en la necesidad de desempeñar comportamientos que sean adaptativos y favorezcan el bienestar mutuo

Contenido teórico

Por habilidades sociales se entienden todas las conductas que ayudan a comunicar con precisión emociones y necesidades y que permiten alcanzar objetivos y necesidades propias o comunes. Dichas habilidades constituyen la forma en la que nos relacionamos con las demás personas (nuestro comportamiento, cómo decimos las cosas, etc.). De modo constante estamos en interacción interpersonal (en el barrio, en casa, en los comercios, etc.), por ello, nos vemos en la necesidad de desempeñar comportamientos que sean adaptativos y favorezcan el bienestar mutuo.

Contenido práctico

Actividad 1: El ejercicio comienza con la formulación de una pregunta: ¿Quién creéis que tiene una imagen más positiva de nuestra persona? ¿Vosotros o nosotras mismas u otras personas? De manera individual se pide que anoten su opinión en una hoja, y se procede al visionado de un video, “Bocetos de la belleza real”, que ejemplifica de forma experimental la diferencia que puede darse entre la visión que tenemos de nuestra persona y la percepción que otras personas tienen sobre nuestra imagen. Tras el visionado, se vuelve a recordar la pregunta hecha en un principio y se comparan los resultados expuestos en el video (donde son las personas ajenas quienes darían una descripción más positiva de nuestra persona) con las afirmaciones dadas antes del visionado. Se concluye la actividad resaltando la importancia de favorecer el conocimiento personal.

Actividad 2: La dinámica a realizar se conoce como “Rueda de identificación” y se desarrolla en varios pasos. Se comienza con la creación de una larga lista de adjetivos personales que ofrecen un amplio vocabulario con el que definir características personales. A continuación, cada integrante escribe en una tarjeta los adjetivos con los que más se identifica para, después, reflexionar sobre la valencia de esos adjetivos, la cantidad de características con las que se define, así como la identificación de los contextos en los que cree manifestar conductas acordes a cada uno de los adjetivos que le describen. Tras el ejercicio individual de reflexión, se reparten aleatoriamente las descripciones y se leen en común para procurar el ejercicio de adivinar a quién pertenece cada descripción. Es necesario favorecer la reflexión de en qué medida la imagen propia coincide con la visión de otras personas y las características y actitudes que transmiten los comportamientos que manifestamos en la interacción social.

Sesión 2: Libre información

Objetivos

- Facilitar estrategias de comunicación interpersonal.
- Conocer la importancia de la comunicación no verbal.
- Promover el interés hacia la comunicación interpersonal.

Contenido teórico

La libre información es aquella que la gente proporciona al responder y es adicional a lo que se pregunta; es la información que la persona interlocutora presenta sin que se haya solicitado. La libre información cumple dos funciones principales: 1) cuando prestamos atención a la libre información que se nos da, incitamos a las demás personas a hablarnos de sí mismas y les facilitamos la tarea manifestando nuestro interés por asuntos que son importantes para ellas; 2) nos facilita algo de qué hablar y evita los silencios incómodos.

En un ambiente social tendemos a ofrecer libre información acerca de nuestra persona, sin que nos haya sido solicitada específicamente. Gran parte de esta libre información guarda relación con nuestros intereses, nuestros deseos, nuestros prejuicios, lo que nos hace felices, lo que nos preocupa y con nuestro estilo de vida. Si hablamos con otra persona empleando algo más que afirmaciones, negaciones o gruñidos, le ofrecemos, sin duda, información de lo que es importante para nosotros en esos momentos de nuestra vida.

Contenido práctico

Actividad 1: ¿Cuáles pueden ser los temas en la libre información? Este tema se trabaja mediante un *role-playing* donde las personas participantes interactúan por parejas y una tercera persona desempeña una labor de observación. La práctica se centra en trabajar el mantenimiento de la conversación, atender a la libre información que nos ofrece la otra persona y aprender a dar libre información. A su vez, el papel de observar consiste en atender al modo en que la pareja se comunica, comienza, mantiene y termina la conversación. También tiene que observar las conductas no-verbales como, por ejemplo, la postura, los gestos con las manos, los gestos con la cara, el movimiento de cabeza. Para terminar, se realiza una puesta en común donde se haga una diferenciación entre las conductas que favorecen la comunicación y las que, en cambio, la entorpecen.

Actividad 2: “Entablar conversación con personas del barrio”. Hablar con otras personas sobre intereses comunes puede enriquecer el propio conocimiento y generar sinergias. Esta propuesta supone recoger diversas opiniones de personas del barrio sobre un tema de interés como son los actos organizados en las fiestas del barrio. Para ello, se plantea un ejercicio, en pequeño grupo, para acercarnos a conocer las actividades mejor valoradas en las fiestas e identificar motivaciones que puedan transmitir otras personas respecto al tema. En primer lugar, se diseña un guión que oriente los aspectos sobre los que queremos preguntar. Se reflexiona, también, sobre la manera de acercarnos a personas con las que entablar una conversación y el cuidado en respetar la voluntad de colaborar o las opiniones de otras personas. Con todo lo anterior, se ofrece la oportunidad de salir a la calle y preguntar a una persona sobre el tema que nos ocupa. Por último, se procede a valorar la experiencia y las dificultades o facilidades identificadas.



En un ambiente social tendemos a ofrecer libre información acerca de nuestra persona, sin que nos haya sido solicitada específicamente

Sesió 3: La escucha activa

Objetivos

- a) Conocer las habilidades de escucha personales.
- b) Sensibilizar sobre la importancia de la escucha activa.
- c) Identificar modelos de conducta distractora para la escucha.

Contenido teórico

Se dan a conocer los niveles de escucha que se pueden mantener durante una conversación. Existe la escucha interna, en la que al tiempo que oímos a la otra persona dirigimos la atención a escuchar nuestra opinión, los sentimientos que percibimos o, incluso, las necesidades que nos surgen durante la escucha. También se da la escucha dirigida a la otra persona, en la que ponemos toda la atención en el mensaje, las emociones y los comportamientos de la persona.

Contenido práctico

Actividad 1: ¿Me escuchas? A través de un *role-playing* se practican los niveles de escucha expuestos. La actividad se realiza en grupos de tres asignando a cada persona un rol: 1) la persona encargada de transmitir un mensaje extenso en detalles; 2) la persona que escucha según el objetivo de dar una opinión respecto al tema al finalizar la escucha o, bien, recordar el mayor número de detalles sobre el mensaje y el modo en el que se nos ha transmitido. En ambos casos, las personas con la labor de escuchar podrán intervenir a través de preguntas. 3) Por último, la persona que observa y anota el tipo de interacción que se da durante la conversación, el tipo de intervenciones que hace quien escucha y la duración del intercambio. Para terminar, con el grupo extenso, se reflexiona sobre el mensaje y otra información comunicativa que se recuerda como consecuencia del tipo de escucha, se expone la calidad del intercambio experimentado y la implicación de uno u otro tipo de escucha.

Actividad 2: ¿Puedo escuchar a otra persona mientras miro el móvil? Durante gran parte de los intercambios de comunicación hacemos uso del móvil, a veces, como elemento protagonista del mensaje que se está transmitiendo, pero otras muchas veces como factor distractor. Se introduce el debate sobre este hábito común y de manera individual se reflexiona sobre la cantidad de ocasiones en que se emplea el móvil durante una conversación sin razón aparente y las consecuencias que pueden derivarse de dicha conducta. Después, en pequeño grupo, se procede a inventar situaciones de distracción comunes durante una conversación para escenificarlas después y poder, así, reconocer un repertorio de comportamientos que puede impedir la escucha activa.

Sesió 4: Reacción asertiva a las críticas

Objetivos

- a) Facilitar estrategias para proteger la autoestima.
- b) Favorecer la comunicación asertiva.

Contenido teórico

En esta sesión se trabaja sobre las conductas adaptativas en un contexto en el que recibimos una crítica. Es muy común el ejercicio de negación de las críticas que recibimos o contra criticar el comportamiento cotidiano de la persona de la que hemos recibido la crítica.

Existen técnicas para responder a las críticas sin dañar a la otra persona, al tiempo que respetamos nuestros deseos. Una de ellas es conocida por el nombre “el banco de niebla”. Esta técnica enseña a aceptar las críticas manipulativas reconociendo serenamente ante quien critica la posibilidad de que haya parte de verdad en lo que dice, sin que por ello renunciemos a nuestro derecho a ser nuestros únicos jueces. Para emplear esta técnica hay que seguir los siguientes pasos: 1) convenir con la verdad es reconocer cualquier verdad contenida en las declaraciones que las demás personas emplean para criticarnos; 2) convenir con la posibilidad supone reconocer la posibilidad de que sean ciertas esas declaraciones; 3) convenir en principio es reconocer la veracidad general de las declaraciones lógicas.

Contenido práctico

Actividad 1: Mensajes en foros de internet. Se solicita en pareja el acceso a una plataforma de red social donde poder seleccionar un hilo de conversación con intercambio de opiniones. La labor consiste en detectar y anotar los comentarios que hayan desencadenado una discusión o comentarios ofensivos como respuesta. Después, se hace una puesta en común donde reflexionar sobre la falta de utilidad del uso de la crítica y los sentimientos derivados y las consecuencias en la relación interpersonal.

Actividad 2: ¿Con qué fin me criticas? En esta actividad se solicita el recuerdo de una situación reciente en la que haya sentido la crítica hacia su persona. Se ofrecen pautas para recoger los aspectos más importantes en torno a la crítica: el contenido, el grado de familiaridad con la persona, la forma de transmisión, las emociones identificadas y las conductas desencadenantes a corto plazo. Se pone en común la experiencia y se analizan las respuestas para cada ejemplo siguiendo la técnica “el banco de niebla”. Por último, se pone en común la utilidad percibida de la técnica.



Es muy común el ejercicio de negación de las críticas que recibimos o contra criticar el comportamiento cotidiano de la persona de la que hemos recibido la crítica

Sesió 5: Agresividad, pasividad y asertividad

Objetivos

- a) Favorecer respuestas de autocontrol.
- b) Favorecer la manifestación del estilo de comunicación asertivo.

Se abordan los tres estilos que puede manifestar una persona a la hora de comunicarse:

- 1) el estilo agresivo,
- 2) el estilo pasivo
- y 3) el estilo asertivo

Contenido teórico

Se abordan los tres estilos que puede manifestar una persona a la hora de comunicarse. 1) El estilo agresivo: no respeta a la otra persona, se muestra a la defensiva y puede interrumpir, juzgar y dar órdenes. 2) El estilo pasivo: se muestra vacilante y no respeta su propia voluntad, por tanto, deja que la otra persona tome las decisiones. 3) El estilo asertivo: muestra una actitud de respeto hacia sí misma y las demás personas. Escucha y trata de alcanzar una solución teniendo presente su propia voluntad. Todas ellos son actitudes que pueden manifestar las personas con las que interactuamos en el día a día.

Contenido práctico

Actividad 1: Para desarrollar esta actividad conocida como “la rueda”, se divide al grupo para que conformen un círculo exterior y otro interior, cada persona participante se sitúa ante una participante del otro círculo con la que poder entablar conversación. Las personas del círculo interior desempeñarán un estilo de comunicación pasivo, agresivo o asertivo, según les haya sido asignado. Las personas del círculo exterior, a su vez, tratan de entablar una conversación con su pareja del otro círculo en torno al un tema de discusión que implique a ambas (por ejemplo, el reparto de tareas en el mantenimiento del orden del local). Las personas encargadas de desarrollar la comunicación irán rotando de pareja, de modo que puedan experimentar la vivencia de relacionarse con personas que posean diferentes estilos comunicativos. Al finalizar, se reflexiona sobre las emociones experimentadas y sobre el grado de éxito en la comunicación, así como sobre las estrategias posibles para responder de manera asertiva en cada una de las situaciones.

Actividad 2: Se introduce una escena de la película “Del revés” donde los protagonistas, una familia de tres miembros, ante la emoción de enfado muestran un estilo de comunicación agresivo que deriva en una consecuencia desagradable para cada una de las personas implicadas. De manera grupal, se anotan los comportamientos de comunicación verbal y no verbal observados y se reflexiona sobre los motivos e intereses existentes detrás de cada conducta. Por último, se procede a recoger mediante la herramienta “lluvia de ideas” los mensajes que podrían sustituir al diálogo original de la película.

Sesión 6: Ofrecer ayuda y hacer o recibir cumplidos

Objetivos

- a) Favorecer una percepción personal positiva.
- b) Aprender a valorar los aspectos positivos de otras personas.
- c) Facilitar habilidades para llevar a cabo el refuerzo social positivo.
- d) Impulsar una red de apoyo entre las personas participantes.

Contenido teórico

Un cumplido es una recompensa, la felicitación que damos a una persona porque nos ha gustado algo que ha hecho o ha dicho o porque nos gusta algo que forma parte de su persona. Es decir, hacer un cumplido consiste en recompensar y reconocer lo que nos agrada en otra persona. A quien lo recibe, le ofrece información sobre aquellas cosas que de forma puntual o repetida hace bien; le ayuda a construir una autoimagen positiva. Por otro lado, también puede aportar bienestar aprovechar las propias destrezas para ofrecer ayuda a otras personas; entre otras consecuencias, fomentando sentimientos de utilidad.

Contenido práctico

Actividad 1: Se visiona el video de cinco minutos “Cadena de favores” que escenifica las consecuencias a nivel personal y comunitario que puede tener la ayuda que ofrecemos a otra persona. Dicho visionado da lugar a tratar los motivos que pueden llevar a una persona a ofrecer su ayuda y las emociones que pueden sentir las personas implicadas. Por último, se piensa en situaciones donde hayamos dado o recibido ayuda y se comunica la predisposición personal a ayudar en caso de necesidad.

Actividad 2: En la dinámica “cadena de favores” se resalta la importancia de conocer las propias fortalezas, así como las áreas en las que creemos tener dificultades. En un primer momento, cada persona tiene que pensar en las habilidades que cree que tiene más y menos desarrolladas y, después, en pequeño grupo, recibirá las opiniones sobre las destrezas que las demás personas perciben en ella. En un segundo momento, se propone que cada persona participante tome la palabra para compartir aquello que se le da bien y reconocer aquello para lo que necesita ayuda, y lo haga a través de la siguiente consigna: “Tengo gran facilidad para _____ y, en cambio, tengo dificultad para _____”. Quien siga el turno deberá ser quien pueda ofrecer su ayuda ante la dificultad de la primera persona y reconozca, a su vez, la tarea para la que necesitaría ayuda. En último lugar, para facilitar en el futuro la puesta en práctica de la ayuda, puede realizarse una guía con el contacto de las personas especialistas en cada una de las áreas nombradas.

Evaluación

Para la evaluación de la eficacia del programa educativo para las habilidades sociales en la adolescencia se utiliza el método test-pretest. Se realizan unos test sobre habilidades sociales antes de empezar con el programa, y se vuelven a realizar al terminar.

Los instrumentos seleccionados medirán diferentes variables que se trabajarán en las seis sesiones descritas. Estos instrumentos son estandarizados con una amplia validez y fiabilidad contrastada en diferentes contextos y situaciones (Carmona y López, 2015).



Hacer un cumplido consiste en recompensar y reconocer lo que nos agrada en otra persona

Para la evaluación de la eficacia del programa educativo para las habilidades sociales en la adolescencia se utiliza el método test-pretest. Se realizan unos test sobre habilidades sociales antes de empezar con el programa, y se vuelven a realizar al terminar

- El test autoconcepto/AF5 de García y Musitu (2001) está compuesto por treinta ítems que miden los siguientes factores: autoconcepto académico/laboral, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico.
- El cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia/CEDIA de Inglés Saura, Méndez e Hidalgo (2000) es un instrumento para evaluar los problemas experimentados por adolescentes en diferentes contextos sociales. Está compuesto por treinta y seis ítems y mide los siguientes factores: aserción, las relaciones con otro sexo, con iguales, hablar en público y dificultades en las relaciones familiares.
- La escala de habilidades sociales/EHS de Gismero (2000) está compuesta por treinta y tres ítems y explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan esta actitud. Los seis factores que mide son los siguientes: autoexpresión de situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.
- Los autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales de García y Magaz (1994) tienen como objetivo la identificación de las actitudes y el sistema de valores del sujeto respecto de las relaciones sociales, y el establecimiento del perfil de actitudes y valores en las interacciones sociales del sujeto evaluado. El ADCA está constituido por dos escalas. La primera escala mide la auto-asertividad, o grado en que una persona se respeta a sí misma, y la segunda escala evalúa la asertividad respecto a los demás, la hetero-asertividad.

Finalmente se realizan los análisis estadísticos mediante el programa R-Commander. Se comparan las medias con los valores estándar para conocer las diferencias en las medias agrupadas y la ubicación del sujeto con respecto a los percentiles normativos. Se realizan análisis descriptivos de las variables. Para el análisis longitudinal de las habilidades sociales se utilizan test de medidas repetidas.

Los resultados de la evaluación se comentarán en trabajos futuros.

Conclusiones

En esta propuesta educativa hemos presentado la importancia de trabajar las habilidades sociales en la etapa de la adolescencia. Se han descrito seis sesiones orientativas para explicar cómo se pueden dirigir los grupos de habilidades sociales con personas adolescentes, que, aunque pueden no ser suficientes para lograr un cambio efectivo en las habilidades sociales, se proponen como guía de los aspectos a trabajar en esta área.

La propuesta de intervención la centramos en el contexto del servicio de ocio responsable destinado a adolescentes por los ayuntamientos de las localidades de Bizkaia, pero es importante destacar que estas sesiones son extrapolables a otros escenarios y a los diferentes programas especializados en la pedagogía del ocio como, por ejemplo, actividades extraescolares, colonias, grupos de scout o centros abiertos para adolescentes (Soler, 2012).

Mediante estas sesiones se trabajan aspectos clave para la interacción interpersonal. Desde el punto de vista de la psicología positiva, estos aspectos son importantes para poder alcanzar una buena calidad de vida y prevenir tensiones que son propias de esta etapa vital. Si la persona en edad adolescente adquiere estas herramientas, podrá hacer frente a diferentes situaciones que le vayan a surgir tanto en esta etapa de la vida como en las posteriores.

Además, son muchas las ventajas que devienen al trabajar las habilidades sociales en grupo:

En el grupo, los adolescentes ponen en común sus problemas, se identifican los unos con los otros y se aconsejan entre ellos (Bion, 1963).

Los grupos son la mejor manera de trabajar con adolescentes ya que son muy útiles para trabajar con más profundidad y de manera más eficaz. Por eso, para trabajar las habilidades sociales, es mucho más útil y enriquecedor el grupo de iguales ya que es el lugar de referencia y en el que el adolescente más se puede identificar en ese momento de su vida.

En grupo los problemas se entienden mejor y se pueden poner en común e intercambiar diferentes experiencias. Los participantes suelen tener las mismas dificultades a distintos niveles, y con sus particularidades.

Finalmente, la valoración de intervenciones como la que se propone puede servir para aportar evidencias en la dirección de que el TLE funciona como estrategia educativa a la hora de desarrollar capacidades y habilidades en adolescentes. Por ello, es importante fomentar el ocio con una perspectiva de valores desde un enfoque educativo.

Para terminar, podemos hacer nuestras las palabras siguientes: el tiempo libre educativo es un universo lleno de posibilidades (Morata, 2015) y en él cabe la posibilidad de que los adolescentes puedan desarrollar sus capacidades comunicativas y relacionales, y puedan configurar su personalidad de forma saludable.

Naiara Ozamiz Etxebarria
Facultad de Educación de Bilbao
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
naiara.ozamiz@ehu.eus



La propuesta de intervención la centramos en el contexto del servicio de ocio responsable destinado a adolescentes por los ayuntamientos de las localidades de Bizkaia, pero es importante destacar que estas sesiones son extrapolables a otros escenarios y a los diferentes programas especializados en la pedagogía del ocio como, por ejemplo, actividades extraescolares, colonias, grupos de scout o centros abiertos para adolescentes

Eneritz Jiménez-Etxebarria
 Facultad de Educación de Bilbao
 Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
 eneritz.jimenez@ehu.eus

Maitane Picaza Gorrochategui
 Facultad de Educación de Bilbao
 Departamento de Didáctica y Organización Escolar
 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
 maitane.picaza@ehu.eus

Bibliografía

- Andreu, C.** (2008). Desarrollo comunitario: estrategias de intervención y rol de la educadora social. *Revista de Educación Social, RES*, 7.
- Argyle, M.; Kendon, A.** (1967). The Experimental Analysis of Social Performance. En L. Berkowitz (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 55-98. Nueva York: Academic Press.
- Aycart, E.; Emezabal, M.; González, K.; López, L.; Mariñelarena, I.; Monferrer, R.** (2017). La educación en el tiempo libre como servicio público para adolescentes: Gazteleku. *Revista de Educación Social, RES*, 24,554-561.
- Bandura, A.** (1962). *Social Learning through Imitation*. University of Nebraska Press: Lincoln, NE.
- Barra, E.** (1987). El desarrollo moral. Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1), 7-18.
- Bauman, Z.** (2007). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Bion, W. R.** (1963). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Bocetos de la belleza real** (25/04/2013). [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/8vajPdZhXEo>
- Caballo, V.** (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Cadena de favores** (15/05/2012). [Video]. Recuperado de <https://youtu.be/8Gosg1ybxTU>
- Cáceres, M. D.; Brandle, G.; Ruiz, J. A.** (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y comunicación social*, 22 (1), 233-247.
- Carmona, M.; López, J.** (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes // Self-concept, interpersonal difficulties, social skills & assertiveness in teenagers. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 26. 42.
- Castanyer, O.** (2004). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Editorial Descleé de Brouwer, S.A. 2.

Del Prette, Z.; Del Prette, A. (2003). Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación. *Revista Evaluar*. 3 (1).

Del revés. Docter, P.; Del Carmen, R. (Director). (2015). [Video] Recuperado de <https://youtu.be/wsIvR1nCIK0>

Eceiza, M.; Arrieta, M.; Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 11-26.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. Oxford, England: Norton & Co.

Fieke, D.; Van Genugten, L.; Diekstra, R.; Gravesteyn, C.; Fekkes, M.; Kuiper, R.; Kocken, P. (2019). A Social Gradient in the Effects of the Skills for Life Program on Self-Efficacy and Mental Wellbeing of Adolescent Students. *J Sch Health*, 89(7), 587-595.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

García, A. D. (2010). Estudio sobre el asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *Revista de educación XXI*, 12, 225-239.

García, M.; Magaz, A. (1994). *Los autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales: ADCAs*. Bilbao: COHS. Consultores en Ciencias Humanas.

García, F.; Musitu, G. (2001). *AF5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.

Gezuraga, M.; Bilbao, S.; Etxebarria, G. (2019). Personas migrantes y refugiadas. Revisando conceptos, políticas y orientándonos a una inclusión a través del tiempo libre educativo En I. Alonso & K. Artetxe, *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (p. 53-68). Barcelona: Octaedro.

Gil, F.; Cantero, F. J.; Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 51-57.

Gil F.; León J. M.; Jarana E. (1995). *Habilidades Sociales y Salud*. Madrid: Biblioteca Eudema.

Gimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

Gismero, E. (2000). *EHS: escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA ediciones.

Inglés Saura, C. J.; Méndez, F. X.; Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psychothema*, 12, 390-398.

Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. Sullivan (Eds.). Toronto: University of Toronto Press.

Liu, Y. C.; Hsu, Y. C. (2013). Predicting adolescent deviant behaviors through data mining techniques. *Educational Technology & Society*, 16(1), 295-308.

Lizeretti, N. (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional*. Lleida: Milenio.

Lobo, J. L.; Menchén, F. (2004). *Libertad y responsabilidad en el tiempo libre. Estrategias y pautas para padres y educadores*. Madrid: Pirámide.

Maya, C. L. (2010). La ocupación del tiempo libre: una propuesta para la formación integral del adolescente. *Revista electrónica*, 13, 1-10.

Monzón, J. (2003). El tiempo libre educativo como ámbito de prevención. *Revista Española de Drogodependencias*, 28 (2), 121-127.



- Morata, T.** (2015). El tiempo libre educativo ante la sociedad del siglo XXI. Hacia la construcción de identidades personales y de ciudadanía activa. Tercer congreso del tiempo libre y educativo. 16 -17 de octubre. Barcelona.
- Morata, T.; Alonso, I.** (2019). El tiempo libre educativo, clave en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas. En: I. Alonso, K. Artetxe, *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*. Barcelona: Octaedro.
- Morata, T.; Garreta, F.** (2012). El tiempo libre como dinamizador y/o activador de comunidad/es. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, 11-29.
- Muñoz, M.; Olmos, S.** (2010). Adolescencia, tiempo libre y educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XXI*, 13, 139-162
- Organización Mundial de la Salud (OMS)** (2011). Riesgos para la salud de los jóvenes. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs345/es/index.html>
- Piaget, J.** (1964). Cognitive Development in Children. *Journal of research in science teaching*, 2, 176- 186.
- Oyarzún, G.; Estrada, C.; Pino, E.; Oyarzún, M.** (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta colombiana de psicología*, 15(2), 21-28.
- Ricoy, M. C.; Fernández, C.** (2016). Prácticas y recursos de ocio en la adolescencia. *Educatio Siglo XXI*, 34, 103-124.
- Roman, G.; Alonso, I.; Berasategi, N.** (2018). El tiempo libre educativo como recurso para la inclusión de las personas migrantes y refugiadas: diagnóstico y aproximación a las buenas prácticas en la Comunidad Autónoma Vasca. *Zerbitzuan* 66, 49-60.
- Sáez, L.** (2019). Educadores sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 15-38.
- Salter, A.** (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Sanders, R.** (2013). Adolescent Psychosocial, Social, and Cognitive Development. *Pediatrics in Review*, 34(8), 354-8.
- Sarrate, M. L.** (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Borbon*, 60(4), 51-61.
- Saz-Marín, A. I.** (2007). *S.O.S. Adolescentes*. Madrid: Aguilar.
- Soler, P.** (2012). *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Barcelona: Editorial UOC.
- Stepp, S. D.; Pardini, D. A.; Loeber, R.; Morris, N. A.** (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *The canadian journal of Psychiatry*, 56(8), 457-465.
- Torres, M. V.; Sánchez, Á. M.; Jiménez, M.** (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. España: Pirámide.
- Thorndike, E. L.** (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Wolpe, J.** (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, California: Stanford University.

Maite Marzo
Miguel Ángel Pulido
Txus Morata
Eva Palasí

Aportaciones de las entidades de tiempo libre educativo y centros socioeducativos en el desarrollo de competencias académicas y de empleabilidad de los niños y adolescentes que participan en ellas

Recepción: 09/10/19 Aceptación: 17/11/19

Resumen

Este artículo presenta la investigación Competencias clave desarrolladas en el tiempo libre educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la empleabilidad juvenil, subvencionada a través de la convocatoria del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, tiene por objetivo ampliar el conocimiento acerca de los efectos que la participación en espacios de tiempo libre educativo y/o centros abiertos/centros socioeducativos ha tenido en jóvenes que, cuando eran niños y adolescentes, participaron en este tipo de programas, con relación al éxito educativo y/o al desarrollo de las competencias para la empleabilidad. La metodología utilizada para llevar a cabo este estudio fue un diseño mixto (cuantitativo-cualitativo), de análisis explicativo secuencial (DEXPLIS). Se realizaron entrevistas en profundidad a jóvenes que han participado en los recursos, a educadores, a profesores y a empleadores de estos jóvenes; y se administraron cuestionarios a niños y adolescentes que participan actualmente. La información se recopiló simultáneamente en cuatro comunidades autónomas de España en las que se ha desarrollado el estudio (Cataluña, Comunidad de Madrid, Baleares y Comunidad Valenciana). Los primeros resultados de la investigación han permitido el diseño de indicadores que nos lleva a una detección inicial de buenas prácticas a la vez que ubica a los profesionales sobre aquellos aspectos clave a tener en cuenta para la mejora de su práctica diaria.

Palabras clave

Buenas prácticas, competencias académicas, competencias de empleabilidad, entidades de tiempo libre educativo, centros socioeducativos.

Aportacions de les entitats de lleure educatiu i centres socioeducatius en el desenvolupament de competències acadèmiques i d'ocupabilitat dels infants i adolescents que hi participen

Contributions made by educational leisure organisations and socio-educational centres in the development of academic competencies and employability skills among participating children and teenagers

L'article presenta la recerca Competències clau desenvolupades en el lleure educatiu rellevants per a l'èxit escolar i la millora de l'ocupabilitat juvenil, subvencionada a través de la convocatòria de l'Impost sobre la Renda de les Persones Físiques del Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat, té per objectiu ampliar el coneixement sobre els efectes que la participació en espais de lleure educatiu i/o centres oberts/centres socioeducatius ha tingut en joves que, quan eren nens i adolescents, van participar en aquest tipus de programes, amb relació a l'èxit educatiu i/o al desenvolupament de les competències per a l'ocupabilitat. La metodologia emprada per dur a terme aquest estudi va ser un disseny mixt (quantitatiu-qualitatiu), d'anàlisi explicativa seqüencial (DEXPLIS). Es van realitzar entrevistes en profunditat a joves que han participat en els recursos, a educadors, a professors i a ocupadors d'aquests joves; i es van administrar qüestionaris a nens i adolescents que hi participen actualment. La informació es va recopilar simultàniament en quatre comunitats autònomes d'Espanya en què s'ha desenvolupat l'estudi (Catalunya, Comunitat de Madrid, Balears i Comunitat Valenciana). Els primers resultats de la recerca han permès el disseny d'indicadors que ens porta a una detecció inicial de bones pràctiques i que, alhora, orienta els professionals sobre aquells aspectes clau a tenir en compte per a la millora de la seva pràctica diària.

This paper presents the research project "Key competencies developed in educational leisure relevant to school success and improving the employability of young people", subsidised under the call for proposals launched by the Ministry of Health, Social Services and Equality. The aim of the research was to increase knowledge of the effects that participation at educational leisure spaces and/or open/socio-educational centres has had on young people who, when children and teenagers, took part in these types of projects, as regards educational success and/or the development of employability skills. The methodology used to conduct the study (DEXPLIS) was a mixed (quantitative-qualitative) sequential explanatory analysis. In-depth interviews were conducted with young people who had participated in the facilities, as well as their educators, teachers and employers; and questionnaires were administered to children and young people currently participating. The data was collected simultaneously in four Spanish regions where the study was implemented (Catalonia, Madrid, Balearic Islands and Valencia). The early results from the research have enabled indicators to be designed that generate the initial detection of good practice and, at the same time, guide professionals in those key aspects that they should consider in order to improve their everyday practice.

Keywords

Best practice, academic competencies, employability skills, educational leisure organisations, socio-educational centres

Paraules clau

Bones pràctiques, competències acadèmiques, competències d'ocupabilitat, entitats de lleure educatiu, centres socioeducatius.

Cómo citar este artículo:

Marzo Arpón, M.; Pulido Rodríguez, M. Á.; Morata Garcia, T.; Palasí Luna, E. (2019). Aportaciones de las entidades de tiempo libre educativo y centros socioeducativos en el desarrollo de competencias académicas y de empleabilidad de los niños y adolescentes que participan en ellas. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 121-142.

▲ Introducción

El siguiente artículo presenta la investigación *Competencias clave desarrolladas en el tiempo libre educativo relevantes para el éxito escolar y la mejora de la empleabilidad juvenil*, subvencionada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, mediante el Impuesto sobre las Rentas de las Personas Físicas (IRPF) (101/2017/188/004) y desarrollado por investigadores del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS) de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de la Universidad Ramon Llull, y de Consultoría y Estudios. Ambas entidades son de la Fundación Pere Tarrés.

Esta investigación pretende aportar evidencias en relación con la incidencia que los centros de tiempo libre y centros socioeducativos tienen sobre los niños, niñas y adolescentes que participan en estos, concretamente en la promoción de competencias académicas que prevengan o ayuden en el refuerzo de itinerarios de éxito educativo y social, así como del refuerzo y mejora de competencias personales para la mejora de la empleabilidad.

Teniendo en cuenta ese objetivo general, el equipo investigador se planteó dos objetivos a abordar desde la investigación:

1. Identificar buenas prácticas en el desarrollo de competencias clave que provengan de las entidades de tiempo libre educativo (ETLE a partir de ahora) y los centros abiertos o centros socioeducativos (CA/CS a partir de ahora).
2. Identificar los efectos en las competencias clave para el éxito académico y la empleabilidad juvenil que las ETLE y los CA/CS provocan mediante su intervención socioeducativa.

En este artículo se presenta una aproximación al abordaje de las competencias de empleabilidad, las competencias académicas y el concepto y las tipologías de buenas prácticas.

¿Por qué un análisis de buenas prácticas?

La necesidad de detectar buenas prácticas transferibles sobre los temas que se abordan en este artículo se puede constatar al observar los datos existentes en el Eurostat (2017) sobre paro y fracaso escolar. A través de ellos podemos constatar cómo España se encuentra a la cola de Europa. El índice de abandono prematuro de los estudios está en un 19% de la población de entre 18 y 24 años, sólo superado por Islandia, Malta y Turquía y por detrás del resto de los 28 países. Superamos en 9 puntos la media global de Europa, quedando a una gran distancia de los países con mejor índice (4,8%, un hueco del 14,2%). En cuanto al paro en personas de entre 25 y 64 años estamos

en un 26,2%, 11 puntos más que la media global europea y, de nuevo, a la cola de los 28 países, datos que se agravan si observamos las últimas cifras disponibles (julio del 2017) sobre la inactividad en la franja de edad entre los 15 y los 24, donde estamos 22 puntos por encima de la media de los 28 países, con un 38,6% de la población juvenil en paro, la peor cifra disponible en esa franja.

Urge pues que, más allá de la escuela, el resto de las entidades comprometidas con la educación de los niños y niñas del país podamos desarrollar propuestas que planten cara a esta realidad. Por ello, esta investigación se centra en analizar o, en su defecto, recopilar las evidencias que refuerzan y/o promuevan actuaciones sociales y educativas en el tiempo libre educativo que: (1) promuevan con resultados comprobables el éxito educativo y (2) ofrezcan programas evaluables que refuerzan la adquisición de competencias para la empleabilidad impulsando la entrada estable en el mercado laboral de nuestros jóvenes.

Estado de la cuestión: competencias para la empleabilidad, competencias académicas y la detección de buenas prácticas que promueven su desarrollo en la infancia y la adolescencia

Competencias para la empleabilidad

Sobre el concepto de empleabilidad, quizás una de las definiciones más citadas es la de Hillard y Pollard (1998), quienes consideran la empleabilidad como la capacidad de una persona para acceder, mantenerse y promocionarse en el mercado laboral, gestionando las propias transiciones a través de un empleo activo. También se relaciona con el desarrollo profesional y la calidad de la vida laboral (FUNDIPE, 1999; Hillard y Pollard, 1998; Tamkin y Hillage, 1999).

Se conoce que muchas de las competencias que configuran y refuerzan la empleabilidad de una persona se aprenden de forma natural en el contexto familiar durante la segunda infancia, y en otros contextos como la escuela y el grupo de iguales (Arnau-Sabates, Marzo, Jariot y Sala, 2014), pero en base a esta diversidad, pensamos que también se desarrollan desde otros espacios educativos como son los centros de tiempo libre educativo (PA-CEC, 2011), los centros abiertos y los centros socioeducativos, receptivos de infancia vulnerable. Creemos que la intervención educativa que se realiza en dichos centros podría jugar un papel complementario al que realiza la familia y la escuela en el desarrollo preventivo de determinadas competencias genéricas, relacionadas con la empleabilidad. Es parte de nuestra hipótesis, y encontramos relevante poder liderar una investigación que pueda confirmar-



Creemos que la intervención educativa que se realiza en dichos centros podría jugar un papel complementario al que realiza la familia y la escuela en el desarrollo preventivo de determinadas competencias genéricas, relacionadas con la empleabilidad

El índice de abandono prematuro de los estudios está en un 19% de la población de entre 18 y 24 años, sólo superado por Islandia, Malta y Turquía y por detrás del resto de los 28 países

la y, a la vez, ofrecer actuaciones educativas que fomentaran su desarrollo desde diferentes experiencias de tiempo libre educativo.

En pocos lugares como en la educación planificada que se imparte fuera del horario propiamente escolar, ya desde proyectos concretos de atención individualizada y/o grupal, hasta aquellos que optan por un alcance comunitario de su intervención ejercitan competencias de primer orden para el liderazgo y la actividad empresarial y social. En un espacio controlado, infancia y juventud pueden desarrollar sus capacidades desde la práctica diaria y, con el acompañamiento de una persona adulta cualificada, perfeccionarlas. Dos estudios nos muestran datos sobre este hecho.

En el primero de ellos, *Estudio sobre el tiempo libre educativo* de la Fundació Pere Tarrés (2015), en el que participaron 186 jóvenes que se formaron para conseguir los diplomas oficiales de monitor o director de actividades de educación en el tiempo libre infantil y juvenil. Este estudio pretende mostrar qué tipo de competencias profesionales se promueven, desde sus percepciones, en el marco de las ETLE. De entre ellas, se destacan como más significativas: la “comunicación (89,2%) y la creatividad (75%)”.

Un segundo estudio, *Aprendizajes en el ámbito asociativo de la educación en el tiempo libre* (Valls, Créixams, Borison, Font, 2007), elaborado por el Observatori Català de la Joventut de la Generalitat de Catalunya, muestra el impacto en el mundo laboral de los aprendizajes alcanzados por las personas que habían participado en experiencias de tiempo libre educativo. En este estudio participaron responsables pedagógicos de entidades y monitores de las mismas.

Algunos de los resultados más significativos de este segundo estudio muestran cómo el tiempo libre educativo ha aportado aprendizajes sobre competencias para la vida profesional en base a las siguientes certezas:

- la primera, porque permite el acceso a la globalidad de aprendizajes,
- la segunda, porque los aprendizajes se realizan mediante la vivencialidad y la intensidad de experiencias personales,
- en tercer lugar, porque permite la vivencia de estos aprendizajes desde muy joven y,
- finalmente, porque forma para el trabajo en equipo y para el desarrollo de habilidades directivas. Este último aspecto ha sido especialmente señalado por los responsables pedagógicos.

Competencias académicas

Entidades de tiempo libre educativo y centros socioeducativos como espacios en los que se trabaja por la consolidación y la mejora de las competencias académicas

Del estudio “Guía pedagógica del programa de refuerzo educativo” sobre cómo se aborda el trabajo académico desde los centros socioeducativos para

el éxito educativo de los niños, niñas y adolescentes que participan en ellos (Morata *et al.*, 2016) se extraen los siguientes resultados y recomendaciones relevantes sobre los que se apoya la investigación que se presenta:

- Los centros socioeducativos acompañan en el crecimiento de niños y niñas que se encuentran en una situación de vulnerabilidad social. Estos centros, y también las entidades de tiempo libre educativo, entienden la educación como un proceso integral, en el que el niño es el protagonista y en el que hay que situar todos los elementos de la red educativa en torno a él para conseguir lo más y mejor de sus capacidades.
- Los programas para el éxito educativo de la red de centros socioeducativos (Fundación Pere Tarrés, 2015) pretenden contribuir a la mejora de sus competencias académicas, a superar la etapa educativa obligatoria con éxito y reducir su riesgo de exclusión social y laboral.
- Para alcanzar el éxito educativo se considera imprescindible trabajar los siguientes objetivos, cuatro de ellos referidos al niño y uno al entorno (familiar, escolar y comunitario):
 - Desarrollar la autonomía personal
 - Adquirir herramientas relacionadas con la educación emocional
 - Desarrollar al máximo las propias capacidades
 - Integrar un aprendizaje significativo para la propia vida
 - Entender el entorno como parte del proceso educativo
- Las metodologías y las actividades que se llevan a cabo en el marco de estas entidades favorecen la adquisición de aprendizajes de forma directa o indirecta, complementaria a la educación escolar y que especialmente trabajan desde un abordaje de educación inclusiva.

Los programas de apoyo al éxito académico desde el marco de las ETLE se caracterizan por utilizar metodologías activas y participativas, que buscan la implicación del niño en su proceso educativo, entendiéndolo que él es el protagonista.

Con esta metodología se pretende, pues, que el niño aprenda a aprender, mediante un aprendizaje significativo, partiendo de los conocimientos que el niño ya tiene alcanzados y así poder llegar a unos nuevos conocimientos, construidos por sí mismo.

Cabe destacar que desde esta metodología se da mucha importancia al trabajo en grupo y a la utilización de estrategias de trabajo y aprendizaje cooperativo. Esto implica la participación directa y activa de los niños, así como la cooperación y la ayuda mutua. Los programas utilizan metodologías del ocio educativo, de carácter más lúdico y activo, a fin de aumentar la motivación por el aprendizaje y el estudio.



Los programas utilizan metodologías del ocio educativo, de carácter más lúdico y activo, a fin de aumentar la motivación por el aprendizaje y el estudio

¿Competencias académicas para la configuración del trabajo de campo?... Las mismas que refleja el BOE

Estudios como el de Casas (2012), “La protecció dels infants i adolescents en situació de risc social i desemparament a Catalunya”, y el de Montserrat, Casas, Baena (2015), “La educación de los niños, niñas y adolescentes en el Sistema de Protección. ¿Un problema o una oportunidad?”, muestran la disparidad entre una ya de por sí alarmante situación en cuanto a los índices de fracaso escolar de la población en general y el incremento del porcentaje negativo cuando se entra a evaluar la situación que viven los niños y niñas de centros residenciales de acción educativa. Algunos de los datos que impulsan las investigaciones y que justifican la necesidad de trabajar aún más por conseguir que la educación sea un instrumento para la superación de esa desigualdad e injusticia social son los siguientes:

- A los 15 años el 69,4% de la población estudia en el curso que le corresponde. En la población tutelada este porcentaje está sólo entre el 26% y el 32%.
- El 60% de los chicos y chicas de la población se gradúa de la ESO en la edad que correspondería sin haber repetido ningún curso, pero esta circunstancia sólo se da entre un 13% y un 22% de la población tutelada, además de que más del 55% es orientado a programas de formación e inserción (cuando sólo lo vemos en el 4,4% del resto de la población).

Se han tomado como referencia los datos de estos estudios ante la falta de datos del colectivo específico de la investigación que se presenta (algo que deberemos corregir en un futuro), además de que aportan pistas que los datos de la población general habituales no muestran sobre la infancia en riesgo, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de niños y niñas que vienen a las ETLE y los CA/CS derivados desde los servicios sociales se encuentra en riesgo de fracaso escolar.

Buenas prácticas. Aproximación y ubicación del concepto en la investigación

Identificar las percepciones sobre el efecto de la participación en ETLE y CA/CS, así como los criterios para operativizar su detección y posterior análisis, ha llevado al equipo investigador a realizar una aproximación al concepto de buenas prácticas.

Sobre el concepto de buenas prácticas. Orientaciones y decisiones del equipo técnico del proyecto

Se han tenido en cuenta diferentes documentos que han ayudado a la ubicación sobre el concepto de *buenas prácticas* como son los estudios y consideraciones más críticos con el concepto, así como las aportaciones de autores

Se han tomado como referencia los datos de estos estudios ante la falta de datos del colectivo específico de la investigación que se presenta

que se significan por abordar de manera seria y comprometida la positiva aportación que una buena orientación del abordaje de las *buenas prácticas* puede traer al ámbito de la educación en general y, desde nuestro punto de vista después del proceso investigador, a las prácticas profesionales más vinculadas a la educación social, de manera concreta.

Atendiendo a referentes a nivel más local (Alegre, 2009), se elaboró un documento que observara de manera global algunos de los principales referentes internacionales, en cuanto a buenas prácticas, con la intención de describir indicadores y líneas de observación, y crear un instrumento propio que facilitase su mejor detección.

Se presenta una relación de autores y organismos en los que se encontró una vía para poder ajustar el concepto de *buenas prácticas* y su funcionalidad en el momento de desarrollar proyectos educativos y ocupacionales de éxito.

Tabla 1: Relación de referentes en la conceptualización de buenas prácticas tenidos en cuenta en la investigación

Organismo referente	Página web
UNESCO	http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/good-practices/ http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001524/152452eo.pdf http://www.unesco.org/new/en/education/south-south-and-triangular-cooperation-in-education/ http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001627/162766e.pdf
Educational Opportunity Association	http://www.besteducationpractices.org/what-is-a-best-practice/ http://www.besteducationpractices.org/ http://www.arendale.org/best-education-practices/
Hanover Research	http://gssaweb.org/wp-content/uploads/2015/04/Best-Practices-in-Global-Education-1.pdf
Great Schools Partnership	https://www.greatschoolspartnership.org/wp-content/uploads/2015/10/global_best_practice_2nd_edition_2016_forweb.pdf https://www.greatschoolspartnership.org/resources/global-best-practices/
National Education Association	http://www.nea.org/tools/17073.htm
Edutopia. George Lucas Education Foundation	https://www.edutopia.org/blog/defining-best-practice-teaching-rebecca-alber
Magnet Schools of America	http://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools http://magnet.edu/certification/national-institute-for-magnet-school-leadership http://magnet.edu/about/what-are-magnet-schools#1499667975017-442c6dff-d0a4
Education Next	http://educationnext.org/best-practices-are-the-worst/

Fuente: Elaboración propia.

Críticas a las buenas prácticas

El análisis documental realizado acerca de la detección de buenas prácticas confirma que existen dos grandes bloques, muy diferentes, desde los que se critica el trabajo educativo desde las buenas prácticas.

- No existen experiencias replicables, por lo tanto, la “fiebre” sobre las buenas prácticas es un error del ámbito educativo.
- Existe mucha dispersión y muy poco trabajo riguroso para avalar una buena práctica desde resultados contrastables. Suelen ser las *mejores prácticas* que cada institución o entidad (grande o pequeña) decide en



Se elaboró un documento que observara de manera global algunos de los principales referentes internacionales, en cuanto a buenas prácticas, con la intención de describir indicadores y líneas de observación, y crear un instrumento propio que facilitase su mejor detección

base a percepciones poco contrastadas. Aún y así, es importante seguir avanzando en los procesos de reconocimiento de estas buenas prácticas, ya que pueden impulsar mejoras educativas reales.

Valorando la relevancia de estas afirmaciones, en esta investigación se ha constatado que, si bien es cierto que algunas de las muestras de buenas prácticas van en la línea equivocada que las dos críticas anteriores exponen, también existen opciones que no encajan con ellas. Esas otras opciones sí avanzan hacia una seriedad epistemológica que permite tener esperanza en un cambio hacia una práctica basada en la evidencia que mejore la vida de las personas. A continuación, se presentan concreciones al respecto.

Apuestas científicas y operativas que permiten avanzar desde una práctica basada en la evidencia

Tras la lectura de los documentos anteriormente enlazados, se partió de las apreciaciones de la *Educational Opportunity Association* del centro nacional estadounidense para las mejores prácticas¹, más concretamente de los tres niveles que marca uno de los autores colaboradores, David Arendale (2017), profesor de la Universidad de Minnesota.

Los tres niveles según Arendale (2017) son:

1. *Práctica educativa prometedora*: Contiene información detallada describiendo la práctica con su base teórica y la manera en la que debe ser implementada. La recogida de datos está en proceso, pero aún no se ha completado una evaluación rigurosa.
2. *Práctica educativa validada*: Una práctica educativa prometedora que ya ha implementado una evaluación rigurosa documentando resultados positivos en un entorno educativo concreto. El diseño evaluativo podría ser experimental o casi experimental cuantitativo, cualitativo o método mixto.
3. *Práctica educativa ejemplar*: Una práctica educativa validada que ha sido replicada exitosamente en diversos entornos educativos con resultados similares en los niños y niñas. Esta práctica tiene un gran potencial de ser implementada de manera exitosa.

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se implementó una metodología de corte mixto (cuantitativo-cualitativo), de análisis explicativo secuencial (DEXPLIS), compuesta por las fases que se presentan a continuación.

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación se implementó una metodología de corte mixto (cuantitativo-cualitativo), de análisis explicativo secuencial (DEXPLIS), compuesta por las fases que se presentan a continuación

Fase 1. Selección de las entidades colaboradoras y definición del universo de estudio

La primera fase de la investigación consistió en la selección de las entidades colaboradoras y la definición del universo y de la muestra del estudio. En primer lugar, se seleccionaron ocho entidades de las cuatro comunidades autónomas participantes en el estudio: Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Islas Baleares y Cataluña, por disponer de un proyecto educativo estable y claramente referente para sus comunidades. En cada comunidad autónoma se garantizó la participación de una entidad de tiempo libre (ETLE) y de un centro abierto/centro socioeducativo (CA/CS).

Tras el primer contacto con las entidades y aceptar, estas, su participación en la investigación se ha solicitado la cumplimentación de un primer cuestionario exploratorio diseñado para recoger información acerca de los profesionales y las personas voluntarias que llevan a cabo actuaciones educativas en el centro o entidad, tipologías de actividades con impacto en la mejora de las competencias académicas y/o de empleabilidad, número de usuarios, existencia de datos objetivos para identificar una mejora académica o de empleabilidad, entre otros.

El cuestionario incluyó una ficha para la identificación de los posibles participantes en el estudio. La selección de éstos vino definida por el siguiente requisito: debían ser jóvenes de entre 12 y 19 años con un recorrido mínimo de 3 años asistiendo al centro o entidad con trayectorias exitosas en relación con las competencias de tipo académico y/o laboral.

Además, se decidió ampliar y completar la muestra de estudio con adultos de referencia de los adolescentes y jóvenes con los que guardan relación académica o laboral. En este sentido se incluyen como agentes informativos a los educadores de las ETLE y de los CA/CS, a los maestros y a los ocupadores de los jóvenes seleccionados.

En la tabla 2 se presentan los centros y entidades participantes.

Tabla 2. Lista de entidades colaboradoras, según comunidad autónoma y tipología

Comunidad autónoma	Tipo de entidad	Nombre de la entidad
Catalunya	ETLE CA/CS	<i>Centro de esplai Joan Suñol</i> <i>Asociación educativa Ítaca</i>
Comunidad de Madrid	ETLE CA/CS	<i>Scouts de Madrid MSC</i> <i>Cáritas Madrid</i>
Comunidad Valenciana	ETLE CA/CS	<i>Juniors Movimiento Diocesano</i> <i>Federación de Escultismo Valenciano</i> <i>Cáritas Valencia (Parroquia María Medianera)</i> <i>Nuestra Señora de los Desamparados</i>
Islas Baleares	ETLE CA/CS	<i>Esplai Jovent</i> <i>Projecte Naüm</i>

Fuente: Elaboración propia.



La primera fase de la investigación consistió en la selección de las entidades colaboradoras y la definición del universo y de la muestra del estudio

Con relación a las buenas prácticas, se realizó una búsqueda de los proyectos susceptibles de ser considerados como buenas prácticas y que se dividió en dos grupos: a) proyectos vinculados a las entidades colaboradoras de la investigación que habían sido previamente seleccionadas por el GIAS por ser entidades de prestigio reconocido en su comunidad autónoma y b) proyectos identificados mediante revisión documental de publicaciones especializadas.

Fase 2. Conceptualización de las categorías y desarrollo de los instrumentos

El proceso de conceptualización de las competencias académicas nace del marco teórico planteado y de los parámetros que marca el gobierno central, que son la clave para que estos niños y niñas superen la amenaza del fracaso escolar

El proceso de conceptualización de las competencias académicas nace del marco teórico planteado y de los parámetros que marca el gobierno central, que son la clave para que estos niños y niñas superen la amenaza del fracaso escolar. El proceso de conceptualización de las competencias académicas nace del marco teórico planteado y de los parámetros que marca el gobierno central, que son la clave para que estos niños y niñas superen la amenaza del fracaso escolar. El proceso de conceptualización de las competencias académicas nace del marco teórico planteado y de los parámetros que marca el gobierno central, que son la clave para que estos niños y niñas superen la amenaza del fracaso escolar.

En la tabla 3, al igual que en la de competencias para la empleabilidad (tabla 4), hay en una columna el nombre de cada una de las competencias académicas y, en la otra, los descriptores que se utilizaron para observar si las personas participantes en la investigación las detectaban en las actividades de la ETLE o el CA/CS.

Tabla 3: Relación de competencias académicas con descriptores para el trabajo de campo

COMPETENCIAS ACADÉMICAS	
Competencia lingüística	Escribir sin faltas de ortografía
	Comprender lo que leo
	Expresar mis ideas de forma clara y ordenada
	Hablar en público
Competencia matemática	Calcular mentalmente
	Comprender un gráfico o una tabla matemática
	Hacer experimentos científicos
	Resolver problemas matemáticos
Competencia aprender a aprender	Organizarme para estudiar
	Identificar los problemas principales y centrarme en ellos para resolverlos
	Escuchar a los demás con atención
	Tener interés por aprender cosas nuevas

Competencia social y cívica	Valorar los conocimientos que puedan aportar otras personas
	Ponerme en la piel de mis compañeros de equipo
	Tratar por igual a los chicos y a las chicas
	Respetar la forma de ser de los demás
Competencia digital	Aprender a utilizar los programas y las aplicaciones del ordenador
	Identificar si las noticias que se publican en una red social son verdaderas o falsas
	Buscar y encontrar información en los medios digitales
	Pasar una tarde sin mirar el móvil
Competencia sentido de la iniciativa	Tomar la iniciativa para superar una situación de bloqueo o estancamiento
	Aceptar que pueda fracasar un proyecto que quiero realizar
	Liderar un proyecto en el que participan otras personas
	Responsabilizarme por conseguir los objetivos de un proyecto que hayan sido acordados entre todos
Competencia conciencia y expresión cultural	Realizar un dibujo, una pintura, un cómic o un <i>graffiti</i>
	Conocer la historia y la cultura de mi país o comunidad
	Disfrutar llevando a cabo proyectos de artes plásticas
	Valorar otras culturas

Fuente: Elaboración propia (2018).



Para la conceptualización de las categorías de las competencias de empleabilidad que se utilizaron en el trabajo de campo (tabla 4) se procedió de la misma forma que con las académicas, a partir del marco teórico. Se presenta una tabla con dos columnas en las que en la primera aparece el nombre de la competencia analizada, y en la segunda columna se listan los descriptores que, tras el estudio minucioso de los referentes teóricos, se redactaron con la intención de hacer que los chicos y chicas participantes del proyecto pudieran hacerse una idea sobre cómo podrían estar incorporando el desarrollo de esas competencias en su día a día.

Tabla 4. Relación de competencias de empleabilidad con descriptores para el trabajo de campo

Competencias de empleabilidad	
Competencia de trabajo en equipo	Aceptar las críticas de los demás
	Valorar los conocimientos que puedan aportar otras personas
	Ponerme en la piel de mis compañeros de equipo
	Responsabilizarme por conseguir los objetivos de un proyecto que hayan sido acordados entre todos

Competencia de comunicación
Escribir sin faltas ortográficas ni gramaticales
Expresar mis ideas de manera clara y ordenada
Hablar en público
Expresar lo que pienso respetando los puntos de vista de los demás
Competencia de iniciativa y autonomía
Organizarme para estudiar
Aceptar que pueda fracasar un proyecto que quiero realizar
Liderar un proyecto en el que participan otras personas
Ser constante para conseguir mis objetivos
Competencia de toma de decisiones y resolución de problemas
Identificar los problemas principales y centrarme en ellos para resolverlos
Tomar la iniciativa para superar una situación de bloqueo o estancamiento
Mantener la calma cuando surge un problema imprevisto
Escuchar a los demás con atención
Competencia de flexibilidad
Tratar por igual a los chicos y a las chicas
Aceptar un cambio de planes que va en contra de mis intereses o preferencias
Respetar la forma de ser de los demás
Valorar otras culturas
Fuente: Elaboración propia (2018).

Se optó por utilizar la entrevista por ser una herramienta útil para la recogida de información que requiere una perspectiva detallada y subjetiva

Marcados por una metodología mixta, los instrumentos utilizados en esta investigación son de tipo cuantitativo (encuestas) y cualitativo (análisis documental, entrevistas semiestructuradas y entrevistas en profundidad).

Se optó por utilizar la entrevista por ser una herramienta útil para la recogida de información que requiere una perspectiva detallada y subjetiva. “La entrevista permite alcanzar el núcleo de las temáticas del caso con más rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento y facilitar a las personas que cuenten sus historias” (Simons, 2011, p. 71).

Cada entrevista contuvo cuatro bloques de preguntas, más dos iniciales con los que recogimos información acerca de la entidad y la trayectoria de los agentes encuestados

Instrumentos cualitativos

En base a las competencias académicas y a las de empleabilidad se elaboraron los guiones de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad (un guión para cada uno de los cuatro tipos de agentes). Cada entrevista contuvo cuatro bloques de preguntas, más dos iniciales con los que recogimos información acerca de la entidad y la trayectoria de los agentes encuestados.

A continuación, se muestran los bloques de preguntas según los diferentes agentes participantes.

Tabla 5. Bloques de las entrevistas semiestructuradas en relación con el agente entrevistado

	Jóvenes	Educadores	Maestros	Empleadores
Bloque A	Ficha técnica con las preguntas relativas al universo de estudio.			
Bloque B	Presentación personal.	Presentación personal, trayectoria, formación y relación con el CA/CS o la ETLE.		
Bloque C	Situación actual y valoración del paso por el CA/CS o la ETLE.	Actividades que se realizan en el CA/CS o la ETLE y cómo pueden influir en los jóvenes.		
Bloque D	Operacionalización de las competencias de empleabilidad mediante un primer conjunto de preguntas enfocadas al pasado que inquiriere por la situación en que se encontraba el participante antes de la intervención (“Antes de participar en las actividades del centro tenía dificultades para...”). De esta manera se pretende identificar las dificultades que los jóvenes tenían para realizar o afrontar diferentes situaciones, y distinguir así entre los participantes que tenían dificultades y los que no. Y un segundo conjunto de preguntas sobre el efecto de la intervención (“Participar en las actividades del centro o entidad ha ayudado a...”).			Valoración de las competencias de empleabilidad del joven.
Bloque D	Operacionalización de las competencias académicas mediante un primer conjunto de preguntas enfocadas al pasado que inquiriere por la situación en que se encontraba el participante antes de la intervención (“Antes de participar en las actividades del centro tenía dificultades para...”). De esta manera se pretende identificar las dificultades que los jóvenes tenían para realizar o afrontar diferentes situaciones, y distinguir así entre los participantes que tenían dificultades y los que no. Y un segundo conjunto de preguntas sobre el efecto de la intervención (“Participar en las actividades del centro o entidad ha ayudado a...”).			
Bloque E	Recomendación a otros jóvenes sobre la participación en un CA/CS o una ETLE.	Condicionantes de las actuaciones de los CA/CS y las ETLE en relación al desarrollo competencial de los jóvenes.		
Bloque F	Visibilidad de las actuaciones de los CA/CS y las ETLE en relación al desarrollo competencial de los jóvenes.			

Fuente: Elaboración propia.

Para la identificación de buenas prácticas en el desarrollo de competencias clave seleccionadas entre las ETLE y los CA/CS se procedió a: a) definir los criterios para la identificación de las buenas prácticas (de carácter socio pedagógico y de carácter metodológico) y b) identificar los posibles proyectos candidatos a buenas prácticas.

Instrumentos cuantitativos

Para conocer el desarrollo de las competencias académicas y de empleabilidad que perciben los niños y jóvenes participantes se ha desarrollado una



encuesta auto-administrada que se estructura en cuatro bloques de preguntas. Los dos bloques centrales constaron de 35 variables con un ancho de 4 puntos.

Tabla 6. Bloques de encuesta autoadministrada a los jóvenes

Jóvenes	
Bloque A	Ficha técnica con las preguntas relativas al universo de estudio.
Bloque B	Operacionalización de las competencias académicas y de empleabilidad mediante una pregunta enfocada al pasado que inquiriere por la situación en que se encontraba el participante antes de la intervención ("Antes de participar en las actividades del centro tenía dificultades para...").
Bloque C	Operacionalización de las competencias académicas y de empleabilidad mediante una pregunta acerca del efecto de la intervención ("Participar en las actividades del centro o entidad me ha ayudado a...").
Bloque D	Elementos relativos a las características sociodemográficas del núcleo familiar.

Fuente: Elaboración propia.

Fase 3. Realización del trabajo de campo y muestra obtenida

La tercera fase trajo consigo la programación y realización del trabajo de campo. Por una parte, se realizaron cuarenta entrevistas semiestructuradas en profundidad para recoger información sobre el objetivo final del estudio: profundizar en los elementos que los protagonistas de experiencias vividas durante la infancia en ETLE y en CA/CS identifican como claves para favorecer el éxito escolar y la empleabilidad, además de conocer también, por parte de los adultos de referencia de estos, la evolución en la adquisición competencial académica y de empleabilidad. Todas las entrevistas fueron realizadas en las sedes de los agentes participantes concertando previamente el entrevistador las citas con los responsables de las entidades.

La muestra del estudio de carácter intencional se concretó en quince casos, ocho jóvenes con éxito académico y siete con éxito profesional

La muestra del estudio de carácter intencional se concretó en quince casos, ocho jóvenes con éxito académico y siete con éxito profesional. En función del perfil de cada caso, se entrevistó a los educadores de referencia de las ETLE y CA/CS, a sus maestros/profesores de la etapa escolar o a los ocupadores que los contrataron.

Además, se realizaron entrevistas en profundidad a dos expertos del ámbito académico y tres del ámbito laboral.

Tabla 7. Muestra del estudio

	Jóvenes con éxito académico	Jóvenes con éxito laboral	Educadores	Maestros	Ocupadores	Expertos
Cataluña	2	3	4	1	1	5
Valencia	2	2	3	1	2	
Islas Baleares	2	2	4	1	-	
Comunidad de Madrid	2	-	2	1	-	
Total de casos	8	7	13	4	3	50

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la pasación del cuestionario participó un grupo de 55 niños y jóvenes, de los cuales el 80% de la muestra correspondió a participantes de CA/CS, mientras que el 20% restante a jóvenes que asisten a ETLE. Se recogieron cuestionarios de las cuatro comunidades autónomas participantes en el estudio. La pasación autoadministrada fue guiada por los educadores de las ETLE y CA/CS que habían sido entrenados en los criterios de aplicación.

El calendario de realización del trabajo de campo se llevó a cabo entre los meses de abril y junio de 2018.

Todos los participantes en el estudio participaron libremente y firmaron el consentimiento informado. A su vez el equipo investigador ha cumplido con los aspectos éticos, que han sido valorados satisfactoriamente por el Comité de Ética de la Universidad Ramon Llull².

Para la identificación de buenas prácticas se revisó la documentación secundaria de los proyectos candidatos a partir de la definición de las buenas prácticas, y se elaboró una ficha de buena práctica por cada proyecto seleccionado. Las fichas describen de forma sintética el contexto, la implementación y las características de cada buena práctica, para facilitar su comprensión y transferibilidad a realidades distintas. Las fichas fueron consensuadas con las entidades participantes.

Análisis de datos

Para garantizar la credibilidad del estudio, se ha seguido la metodología de la triangulación (agentes) como un "proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. La triangulación sirve para aclarar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido un fenómeno" (Stake, 1994 p. 241).



Para la identificación de buenas prácticas se revisó la documentación secundaria de los proyectos candidatos a partir de la definición de las buenas prácticas, y se elaboró una ficha de buena práctica por cada proyecto seleccionado

Los datos han sido analizados siguiendo los procedimientos estandarizados de codificaci3n y evaluaci3n temática (Hernández Sampieri *et al.*, 2010). A partir del análisis documental y de un primer análisis de los instrumentos se construyó una serie de categorías y subcategorías (tablas 3 y 4) que han guiado el análisis en profundidad y la organizaci3n de los resultados.

Una vez realizadas y transcritas las entrevistas, se llevó a cabo un análisis de contenido de los diferentes relatos, en base a la aplicaci3n informática Atlas.ti8, en busca de patrones, similitudes y diferencias que nos permitieran identificar las mejoras competenciales de los participantes a través de su paso por los CA/CS y las ETLE.

Los resultados se desarrollaron a través de los relatos obtenidos, utilizando las mismas palabras de los entrevistados para no modificar el material recogido y transmitir al lector la veracidad de las situaciones encontradas. En el apartado de resultados se presentan los datos de forma agregada de los quince casos a partir de la informaci3n recogida mediante cuarenta entrevistas.

Los resultados se desarrollaron a través de los relatos obtenidos, utilizando las mismas palabras de los entrevistados para no modificar el material recogido y transmitir al lector la veracidad de las situaciones encontradas

Tabla 8. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías
A. Actividades y competencias	
1. Tipologías de actividades que producen efectos	Refuerzo educativo
	Actividades lúdicas
	Actividades deportivas
	Actividades culturales
	Actividades artísticas
	Actividades orientaci3n laboral
2. Tipos de efectos producidos por las actividades	Espacio de tutoría
	Mejora individual
	Mejora social (pequeño grupo)
3. Programas	Mejora comunitaria (fuera entorno próximo/entidad)
	Planificaci3n del desarrollo de las competencias Formalizaci3n del desarrollo de las competencias (unidades didácticas, unidades de programaci3n, PEI, etc.)
	Desarrollo de informes de seguimiento o otras evidencias (informes, retorno escuela y familia) Evaluaci3n: evidencias de mejoras competenciales (informes, retorno escuela y familia)
B. Competencias	
4. Competencia lingüística	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
5. Competencia matemática	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
6. Competencia en ciencia y tecnología	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
7. Aprender a aprender	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto

8. Competencias sociales y cívicas	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
9. Competencias digitales	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
10. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
11. Consciencia y expresiones culturales	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
12. Competencias académicas más relevantes	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
13. Competencias académicas que se pueden trabajar mejor en el centro	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
14. Trabajo en equipo	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
15. Comunicaci3n	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
16. Iniciativa y autonomía	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
17. Toma de decisiones y resoluci3n de problemas	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
18. Flexibilidad	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
19. Competencias de empleabilidad más relevantes	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
20. Competencias de empleabilidad que se pueden trabajar mejor en el centro	Evoluci3n y evidencia de la competencia
	Cambios generados por factores internos y externos
	Trabajo directo o indirecto
C. Condicionantes	
21. Facilitadores del desarrollo de las competencias	
22. Que dificultan el desarrollo de las competencias	
D. Visibilidad	
23. Evoluci3n del joven y de sus competencias a partir del trabajo realizado en el centro según la escuela	Evoluci3n del joven y de sus competencias a partir del trabajo realizado en el centro según la escuela
	Evoluci3n del joven y de sus competencias a partir del trabajo realizado en el centro según el propio centro
	Mejora de la visualizaci3n de la evoluci3n del joven y de sus competencias a partir del trabajo realizado en el centro
24. Contexto laboral	Ocupador: asociaci3n de competencias de empleabilidad al trabajo realizado en el centro
	Ocupador: valoraci3n del paso de los jóvenes por un CA/CS o ETLE
25. Los propios jóvenes	Jóvenes: asociaci3n de competencias de empleabilidad al trabajo realizado en el centro
	Jóvenes: valoraci3n del paso de los jóvenes por un CA/CS o ETLE

Fuente: Elaboraci3n propia.



Resultados

Se presentan a continuación los principales resultados de la investigación:

1. Los jóvenes que participan en actividades organizadas por las ETLE y los CA/CS, especialmente en los CA/CS, asisten fundamentalmente para poder superar dificultades en el área académica.
2. Los niños y adolescentes manifiestan mejoras significativas en matemáticas y lengua desde el momento de entrada a las ETLE y los CA/CS como resultado de su incorporación y participación en estos recursos.
3. Las ETLE y los CA/CS inciden preferentemente en la mejora de las competencias académicas de *Aprender a aprender*, *Social y cívica* y *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*.
4. Las ETLE y los CA/CS inciden preferentemente en la mejora de las competencias de empleabilidad de *Toma de decisiones y resolución de problemas*, *Flexibilidad* y *Trabajo en equipo*.
5. Las prácticas analizadas de las entidades participantes en el estudio son en su mayoría prácticas educativas prometedoras (Arendale 2017).

Cuando se pone el foco de atención en el desarrollo de competencias académicas, los participantes han destacado las competencias siguientes: *Aprender a aprender*, *Social y cívica* y *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*.

Por lo que respecta a *Aprender a aprender*, es considerada como aquella en la que han experimentado mayor aprendizaje, en el sentido de que se ven más capaces de organizarse para estudiar, identificar problemas principales y escuchar a los demás con atención y mostrar interés por cosas nuevas, mostrando las principales mejoras con relación a los dos últimos aspectos. De la mano del desarrollo de esta competencia se desprende un resultado interesante del estudio en el que las personas participantes han coincidido, y es en relación con las metodologías. Consideran que las metodologías utilizadas en estos centros como son el juego, las dinámicas grupales y las técnicas de estudio han sido claves para estos aprendizajes.

En cuanto a la competencia *Social y cívica*, más de la mitad de los participantes comenta haber aprendido mucho sobre respetar la forma de ser de los demás y ponerse en la piel de sus compañeros (empatizar); y por lo que respecta al *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, los aspectos también más destacados por los participantes hacen referencia a la práctica de la planificación y la gestión de proyectos, así como a la capacidad de gestionar y reconocer el fracaso. Los participantes expresan cómo estos centros ayudan a la experimentación de la planificación de proyectos, desde el diseño de los mismos a saber evaluarlos. Y también destacan cómo el paso por estos centros les ayuda a aprender y practicar la participación y la iniciativa social.

Algunas de los resultados relativos a las competencias de empleabilidad muestran que entre un 23% y un 40% de los participantes dicen tener muchas dificultades con estas competencias antes de entrar en una ETLE o en un CA/CS. Por otra parte, también afirman que el paso por estas entidades les ha permitido desarrollar especialmente las competencias de *Toma de decisiones y resolución de problemas*, *Flexibilidad* y *Trabajo en equipo*.

La participación de los niños y niñas en las asambleas y los debates ofrece la posibilidad de practicar y aprender la *Toma de decisiones y resolución de problemas* por tratarse de espacios que promueven la capacidad de escuchar al otro con atención e identificar bien los problemas o temas que se traten.

En cuanto a la *Flexibilidad*, destacan dos cuestiones: por un lado, el trato igualitario entre chicos y chicas que, aunque inicialmente no se detectó como un elemento de dificultad, el paso por las ETLE o los CA/CS incrementa notablemente la percepción de mejora experimentada; y por otro, los participantes también comentan que han mejorado en cuanto a respetar la forma de ser de los otros y valorar otras culturas.

Y respecto al *Trabajo en equipo*, los participantes perciben una gran mejora de esta competencia en el sentido de que son más capaces de responsabilizarse por conseguir los objetivos de un proyecto que hayan acordado de forma consensuada y de ponerse en la piel del otro. En general, las metodologías propias de este tipo de recursos son de carácter colaborativo y de planificación conjunta de actividades y han sido mencionadas por los participantes como adecuadas para potenciar la asunción de responsabilidades y el liderazgo de equipos y de proyectos.

En los resultados de la investigación también destaca la identificación de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias para el éxito académico y la empleabilidad juvenil de diez entidades (tabla 9).

Tabla 9: Proyectos de entidades seleccionadas por sus buenas prácticas

Buena práctica - proyecto impulsor	Temática
<i>Proyecto InseerJove</i> / Asociación educativa Ítaca	Especialización curricular
<i>Proyecto Joves pel barri</i> / Asociación educativa Ítaca	Educación ética-cívica
<i>Proyecto Naüm</i> / Hermanas de la Caridad de San Vicente de Pau	Inserción o continuidad educativa y laboral
<i>Proyecto SapereAude</i> / Plataforma educativa	Mentoría (socioeducativo)
<i>Centro Educativa del Menor</i> / Cáritas Madrid	Prevención e intervención
<i>Indimoniats</i> / Centro de esplai Joan Suñol	Socioeducativo y de ocio
<i>Rutes</i> / Centro de esplai Joan Suñol	Socioeducativo y de ocio
<i>Proyecto NSD + Nazaret</i> / Escuela Nuestra Señora de los Desamparados	Socioeducativo
<i>Proyecto Ocio en el barrio</i> / Asociación educativa Ítaca	Educación ética-cívica
<i>Proyecto Éxito</i> / Fundación y centro Marianao	Apoyo educativo extraescolar



En los resultados de la investigación también destaca la identificación de buenas prácticas para el desarrollo de las competencias para el éxito académico y la empleabilidad juvenil de diez entidades

Se confirma que, en cuanto a las prácticas analizadas, la mayoría están ubicadas en el primer nivel –Práctica educativa prometedora (Arendale, 2017)– o, tal vez, en algunos casos se quedaran incluso fuera de él, teniendo que recurrir a la percepción de informantes clave del territorio, lo cual, si bien por un lado muestra un punto de partida muy inicial en cuanto a la intensidad con la que las prácticas se relacionan con las evidencias, por el otro, la tarea impulsada desde esta investigación ganó en sentido y oportunidad. En sentido, por lo relevante de aproximar las buenas prácticas detectadas a mejores estados y en oportunidad, justamente por lo que esa aproximación podría generar en cuanto a las mejoras que se estaban ayudando a elaborar desde la seriedad de una práctica basada en la evidencia arraigada en el territorio y en la experiencia de los equipos profesionales, como también de las personas participantes de los proyectos.

Conclusiones y retos de futuro

Con relación a las competencias académicas, la competencia social y cívica es en la que se observa un mayor cambio entre la percepción inicial de dificultad y el aprendizaje realizado. Especialmente destaca el trabajo que los equipos educativos realizan en relación con la igualdad de género, el respeto a los demás y la diversidad cultural como elementos clave para el desarrollo de esta competencia.

Las metodologías participativas y los espacios de intercambio y debate característicos de las ETLE y los CA/CS potencian la mejora de las competencias transversales de empleabilidad, especialmente en la *Toma de decisiones y resolución de problemas*, la *Flexibilidad* y el *Trabajo en equipo*, experimentado un notable progreso como resultado del paso por estas entidades.

En cuanto a aspectos destacables de cara al futuro, consideramos fundamental para el progreso de este tipo de proyectos hacia nuevas líneas de transformación y mejora social el poder trascender la percepción subjetiva de los sujetos. Si bien cabe reconocerlo como una fase inicial de cualquier investigación que quiera asentar unas primeras bases sobre su problema de estudio, es clave que el éxito académico pueda medirse, también en las ETLE y los CA/CS, por los resultados de mejora constatables. Por ejemplo, en aspectos como progreso positivo en las cualificaciones, mejoras constatables en cuanto a la calidad de las relaciones humanas (sin violencia ni acosos), consecución de libertad real en cuanto a la capacidad de elección del tipo de formación post-educación secundaria obligatoria y, por último, poder hacer una recogida de datos sistemática, curso tras curso, en base a los datos ofrecidos por Casas (2012), en referencia a los niños y niñas acogidos en centros. Si bien consideramos que el estudio y los resultados de esta investigación son

Consideramos fundamental para el progreso de este tipo de proyectos hacia nuevas líneas de transformación y mejora social el poder trascender la percepción subjetiva de los sujetos

relevantes como investigación inicial, también consideramos que es el inicio básico de lo que esperamos sea toda un área de investigación que ayude a consolidar la función clave en cuanto a la superación del fracaso escolar que juegan las ETLE y los CA/CS.

Maite Marzo Arpón

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Miembro del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
mmarzo@peretarres.url.edu

Miguel Ángel Pulido Rodríguez

Profesor de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Miembro del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
mapulido@peretarres.url.edu

Txus Morata Garcia

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Coordinadora del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
tmorata@peretarres.url.edu

Eva Palasí Luna

Profesora de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés
Miembro del Grupo de investigación Innovación y Análisis Social (GIAS)
Universidad Ramon Llull
epalasi@peretarres.url.edu

Bibliografía

- Alegre, M. A.** (2009). *Criteris per l'avaluació de les Bones Pràctiques en matèria educativa*. Fundació Pi i Sunyer i Diputació de Barcelona.
- Arnau-Sabatés, L.; Marzo, M. T.; Jariot, M.; Sala-Roca, J.** (2014). Learning basic employability competence: a challenge for the active labour insertion of adolescents in residential care in their transition to adulthood. *European Journal of Social Work*, 17(2), 252-265.
- Arendale, D.** (2017). *Best Education Practices*. Recuperado de: <https://www.arendale.org/best-education-practices/>
- Casas, F.** (2012). *La protecció dels infants i adolescents en situació de risc social i desamparament a Catalunya*. Barcelona: UNICEF.



- Eurostat.** (2017). *Unemployment statistics*. Recuperado de: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, M. del P.** (2010). *Metodología de la investigación* (5ed.). Recuperado de: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hillard, J.; Pollard, E.** (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis*. Department for Education and Employment, London. *Research Report 85*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/225083565_Employability_Developing_a_framework_for_policy_analysis
- Fundació Pere Tarrés** (2015). *Estudio sobre el tiempo libre educativo*. Barcelona: Fundació Pere Tarrés.
- FUNDIPE** (1999). *Informe sobre empleabilidad*. Recuperado de: http://www.fundipe.es/archives/FOLLEMPLE_seguro.pdf
- Montserrat, C.; Casas, F.; Baena, M.** (2015). *La educación de los niños, niñas y adolescentes en el Sistema de Protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Girona: IRQV y Documenta Universitaria.
- Morata, T.; Burguet, M.; Palasí, E.; Valencia, M.** (2016). *Guía pedagógica del Programa de Refuerzo Educativo*. Barcelona: Editorial Graó.
- Orden ECD/65/2015**, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm. 25, jueves 29 de enero de 2015, 6986 a 7003. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- PACEC** (2011). *A study of the IMPACT OF SCOUTING on the UK's young people, adults and communities*. London
- Simons, H.** (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Stake, R.** (1994). Case Study. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (p. 239–247). London: Sage.
- Tamkin, P.; Hillage J.** (1999). *Employability and Employers: the missing piece on the jigsaw*. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Valls, N.; Créixams, C.; Borison, A.; Font, A.** (2007). *Aprendizajes en el ámbito asociativo de la educación en el tiempo libre*. Barcelona: Observatori Català de la Joventut, Secretaria de Joventut de la Generalitat de Catalunya.

1 <http://www.besteducationpractices.org/>

2 Informe emitido el 03/04/2018 por la Comisión de Ética de la Universidad Ramon Llull.



Foto: Martine et Stéphane - Fotolia.com

J. Canimas
M. Clausell
E. Coll
I. Cudinach
M. J. Delgado
R. Hernández
M. Illa
D. Jordan
S. Kande
A. Miras
M. Pla

Mutilación genital femenina. Cinco propuestas de modificación del *Protocolo de actuaciones para prevenir la mutilación genital femenina* y algunas reflexiones

Recepción: 11/05/19 Aceptación: 17/09/19

Resumen

Este artículo propone cinco modificaciones del Protocolo de actuaciones para prevenir la mutilación genital femenina del Departamento de Acción Social y Ciudadanía de la Generalitat de Cataluña (2007). La más destacable tiene que ver con la exploración genital. El Protocolo establece que cuando una menor de edad en situación de riesgo debe realizar un viaje a su país de origen, se le debe realizar una exploración genital antes y después del viaje y no establece la necesidad de pedir el consentimiento libre y informado de las chicas o de sus progenitores, aunque la ley ya obligaba a ello cuando fue redactado y aprobado. La negativa o resistencia de algunas chicas a la exploración genital destapa y plantea cuestiones de poder, apoderamiento, algorimización de la acción profesional y relación de la ética con el trabajo técnico, sobre las cuales el último capítulo hace algunas reflexiones.

Palabras clave

Mutilación genital femenina, infancia, ética aplicada, protocolo, poder.

Mutilació genital femenina. Cinc propostes de modificació del *Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina* i algunes reflexions

Aquest article proposa cinc modificacions del Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina del Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya (2007). La més destacable té a veure amb l'exploració genital. El Protocol estableix que quan una menor d'edat en situació de risc ha de realitzar un viatge al seu país d'origen, se li ha de realitzar una exploració genital abans i després del viatge i no estableix la necessitat de demanar el consentiment lliure i informat de les noies o dels seus progenitors, tot i que la llei ja hi obligava quan va ser redactat i aprovat. La negativa o resistència d'algunes noies a l'exploració genital destapa i planteja qüestions de poder, empoderament, algorimització de l'acció professional i relació de l'ètica amb el treball tècnic, sobre les quals el darrer capítol fa algunes reflexions.

Paraules clau

Mutilació genital femenina, infància, ètica aplicada, protocol, poder.

Female genital mutilation. Five proposals to amend the "Action protocol to prevent female genital mutilation", and some reflections

This article proposes five amendments to the Government of Catalonia's "Action protocol to prevent female genital mutilation" (former Ministry of Social Action and Citizenship, 2007). The most important concerns genital examination. The protocol states that when a minor in a situation of risk is to travel to her country of origin, she must have a genital examination before and after the visit, but does not establish the need to request the free, informed consent of the girl or her parents, although the law already required this before the text was drafted and approved. The refusal or reluctance of some girls to undergo genital examination reveals and raises questions of power; empowerment, the "algorithmisation" of professional work, and relations between ethics and management work. The closing section of the paper suggests some reflections on this issue.

Keywords

Female genital mutilation, childhood, applied ethics, protocol, power

Cómo citar este artículo:

Canimas Brugué, J.; Clausell Pomés, M.; Coll Capdevila, E.; Cudinach, I.; Delgado Falcón, M. J.; Hernández, R. (...); Pla Turró, M. (2019). Mutilación genital femenina. Cinco propuestas de modificación del *Protocolo de actuaciones para prevenir la mutilación genital femenina* y algunas reflexiones. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 145-156.

▲ Introducción

La mutilación genital femenina es una práctica castigada por el artículo 149.2 del Código penal con penas de prisión de seis a doce años

La mutilación genital femenina (a partir de ahora MGF) es una práctica castigada por el artículo 149.2 del Código penal con penas de prisión de seis a doce años y, “si la víctima es menor de edad o una persona con discapacidad necesitada de una protección especial, es aplicable la pena de inhabilitación especial para el ejercicio de la patria potestad, tutela, curatela, guarda o acogida por un tiempo de cuatro a diez años, si el juez lo considera adecuado al interés del menor o de la persona con discapacidad necesitada de una protección especial”¹.

Desde el año 2005 los delitos contra la libertad e indemnidad sexual cometidos sobre víctimas menores de edad también son punibles si se cometen fuera del territorio español, siempre que, según una modificación realizada en 2014, (1) el procedimiento se dirija contra un español, (2) contra un ciudadano extranjero que resida habitualmente en España, (3) contra una persona jurídica, una empresa, una organización, grupos o cualquier otra clase de entidades o agrupaciones de personas que tengan su sede o domicilio social en España o (4) el delito se haya cometido contra una víctima que, en el momento de la comisión de los hechos, tenga nacionalidad española o residencia habitual en España².

El capítulo 3 del *Protocolo de actuaciones para prevenir la mutilación genital femenina* (Generalitat de Catalunya, 2007) (a partir de ahora *Protocolo*) establece cuatro factores de riesgo, que denomina “motivos de atención y posible riesgo”: (i) pertenecer a una etnia que practique la MGF, (ii) pertenecer a una familia en la que la madre y/o las hermanas mayores la hayan sufrido, (iii) pertenecer a un grupo familiar practicante que tiene muy presente el mito del regreso al país de origen y (iv) la proximidad de un viaje al país de origen.

El capítulo 8 del *Protocolo* concreta cinco acciones de protección cuando se detecta una situación de riesgo y la menor de edad tiene previsto viajar a su país de origen: (i) los profesionales sanitarios deben coordinarse con los profesionales de los servicios sociales, escolares y de atención a la infancia y la adolescencia y con las asociaciones del territorio que trabajan en la prevención de la MGF, para conseguir una visita previaje, optimizar los esfuerzos en las intervenciones y facilitar la superación de las reticencias de la familia; (ii) la menor de edad en situación de riesgo debe acudir a la consulta de pediatría para una exploración que garantice su integridad genital; (iii) se debe pedir el compromiso por escrito del padre y de la madre de proteger a su hija durante el viaje al país de origen; (iv) se debe concertar otra visita pediátrica para explorar a la niña a la vuelta y (v) se debe realizar una tarea de información y educación sanitaria a la menor de edad y a su familia sobre las consecuencias físicas, psicológicas y legales vinculadas a la mutilación.

Últimamente los profesionales de servicios sociales nos encontramos con que algunas chicas de entre catorce y dieciocho años que se encuentran en la situación que el *Protocolo* considera de riesgo manifiestan resistencias, o incluso se niegan, a la exploración genital antes y/o después del viaje. Alegan, de una u otra forma, que se vulnera su intimidad y que supone una discriminación respecto a otras chicas que también viajan y no deben someterse a este tipo de exploración. En estas situaciones, la protección de la salud y la integridad física y psicológica de la chica entra en conflicto con su intimidad (la exploración genital), su libertad (no se atiende su voluntad), su integridad moral (lo considera una ofensa) y su igualdad (es una medida que no se aplica a las chicas que se considera que no están en situación de riesgo). Este conflicto no ha sido abordado por la comunidad profesional y el *Protocolo* no lo prevé, a pesar del malestar, de la tensión y de los problemas éticos, jurídicos y psicosocioeducativos que plantea. Este artículo quiere ayudar a encontrar respuestas y promover la revisión del *Protocolo* para mejorarlo.

En el análisis realizado del *Protocolo*, nos hemos encontrado con imprecisiones, que proponemos corregir (propuestas 1 y 2). También nos hemos dado cuenta de que, para diagnosticar una situación de riesgo, el *Protocolo* solo tiene en cuenta factores de riesgo, no de protección, algo que proponemos corregir (propuesta 3), y que en algunas situaciones el *Protocolo* empuja a realizar exploraciones genitales que consideramos innecesarias (propuesta 4). Por último, la recomendación 5 consiste en una propuesta de introducir en el *Protocolo* el deber moral y jurídico de pedir el consentimiento libre e informado a las chicas y, en su caso, a sus familias para realizar la exploración vaginal.

Sin embargo, la negativa o resistencia de las chicas a la exploración genital destapa y plantea cuestiones que tienen que ver con el poder de los servicios de salud, sociales y educativos; con el empoderamiento de las chicas y el grito de los desdichados; con la *algorización* de la acción profesional y el papel de los protocolos, y con el hecho de que la ética es una exigencia incómoda que a veces tensa la acción técnica. En el último capítulo se hace algunas reflexiones sobre estas cuatro cuestiones.

Cinco propuestas de modificación del *Protocolo*

1) Mejorar la precisión en el uso de los conceptos *niño, niña, chica, adolescente y menor*.

Un protocolo debe ser lo más preciso posible, sobre todo cuando aborda situaciones de defensa de derechos fundamentales de personas en situación de vulnerabilidad. El *Protocolo* utiliza los conceptos *niña, chica, adolescente*

Este artículo quiere ayudar a encontrar respuestas y promover la revisión del *Protocolo* para mejorarlo

y *menor* de forma indiscriminada, y genera imprecisión y confusión. Por ejemplo, habla de “niñas y adolescentes” y más adelante de “adolescentes y mujeres mutiladas”, con lo que genera la duda de si en esta última referencia se incluyen o no a las niñas.

2) Mejorar la precisión de los capítulos 3 (“Motivos de atención y posible riesgo”) y 8 (“Intervención”).

En el capítulo 3, titulado “Motivos de atención y posible riesgo”, se señalan cuatro factores (etnia, miembros de la familia con MGF, voluntad de regreso al país y proximidad del viaje) que, por el título, se deben entender como los factores de riesgo que motivan la atención de los profesionales. Y en el capítulo 8, titulado “Intervención”, hay un apartado, llamado “Situación de riesgo”, en el que se señalan las acciones profesionales a realizar cuando se dan uno, o más, de los factores de riesgo señalados en el capítulo 3.

La distancia entre ambos capítulos, claramente relacionados, y su imprecisión terminológica y explicativa provocan confusiones, de las que cabe destacar las siguientes:

1. El *Protocolo* utiliza los conceptos *riesgo*, *nivel de riesgo* y *posible riesgo* de forma indiscriminada. Con respecto a este último, hay que decir que el riesgo siempre tiene la condición de posible y, por tanto, es un concepto erróneo. Si se quiere hacer referencia a un grado de riesgo, habría que hablar de *sospecha de riesgo*, de *riesgo bajo*, de *riesgo medio*, de *riesgo alto*, etc.
2. El capítulo 3 no contiene lo que el título anuncia (“Motivos de atención y posible riesgo”), sino factores de riesgo que, en caso de darse, motivan las intervenciones profesionales que se concretan en el capítulo 8, titulado “Intervención”.
3. En el capítulo 8 se concretan, entre otras cosas, las intervenciones que deben realizar los profesionales de la salud cuando se dan el primer y segundo factor de riesgo (etnia y miembros de la familia con MGF). En esta parte se dice que se debe

detectar el nivel de riesgo a partir de la entrevista clínica con la niña y su familia, considerando y evaluando, entre otros: las costumbres del grupo al que pertenecen en el país de origen, la presión del contexto cultural, las actitudes y las intenciones a corto y largo plazo de la familia inmediata y extensa.

En esta parte del *Protocolo* se debería:

- 3.1. Evitar la expresión *entre otros* e identificar cuáles son. En temas tan importantes como detectar el nivel de riesgo en que se encuentra una chica, los indicadores que hay que considerar y evaluar deben quedar claramente identificados.

3.2. Aumentar la precisión descriptiva de cada indicador.

3.3. Agrupar o relacionar estos indicadores con los cuatro factores de riesgo señalados en el capítulo 3 (etnia, miembros de la familia con MGF, voluntad de regreso al país y proximidad del viaje). Eso evitaría posibles repeticiones (por ejemplo, el indicador “costumbres del grupo al que pertenecen en el país de origen”, que se señala en el capítulo 8, no parece diferir mucho del factor de riesgo “pertenecer a una etnia que practica la MGF” que se señala en el capítulo 3) y no dispersaría lo que debe ir junto.

4. En la parte del capítulo 8 que motiva la exploración genital por parte de los profesionales de la salud, parece entenderse que para hacerla se deben cumplir los cuatro factores de riesgo, pero no queda claro. Si a ello le añadimos que, a veces, es difícil determinar el segundo y tercer factor de riesgo (miembros de la familia con MGF y voluntad de regreso al país), puede ocurrir que la exploración genital se realice solo a partir del primer y cuarto factor de riesgo (etnia y proximidad del viaje), lo cual puede producir una especie de “persecución por el origen”.

3) Introducir factores de protección para determinar la situación de riesgo.

Para determinar una situación de riesgo, consideramos que también hay que tener en cuenta los factores de protección. En la situación que nos ocupa, entendemos por factores de riesgo “las condiciones o circunstancias del niño, la familia o su entorno que pueden contribuir a hacer aparecer o aumentar una situación perjudicial para el niño” y como factores de protección “las condiciones o circunstancias que potencian el desarrollo del niño o adolescente y reducen las probabilidades de que aparezca una situación de riesgo o desamparo”³.

En una primera aproximación, consideramos que los factores de protección podrían ser los seis siguientes: (i) la familia reconoce y respeta los derechos básicos de la infancia; (ii) la familia está arraigada en el territorio y se manifiesta de forma sincera contraria a la práctica de MGF; (iii) la familia está vinculada a diferentes profesionales y servicios del territorio; (iv) la familia ha viajado muchas veces al país de origen sin que se haya producido la MGF a ninguna de las hijas y considera, de forma informada y consciente, que no hay peligro de que se produzca; (v) la menor de edad es madura: tiene capacidad de autogobierno, capacidad crítica, conoce sus derechos y los riesgos de la práctica de MGF y considera, de forma informada y consciente, que no hay peligro de que se produzca, y (vi) la menor de edad está vinculada a su grupo de iguales y/o a otros agentes del entorno.

Para determinar una situación de riesgo, consideramos que también hay que tener en cuenta los factores de protección

4) Prever la posibilidad de que la exploración genital de antes del viaje no se haga si hay un seguimiento pediátrico periódico.

Como hemos dicho, el *Protocolo* establece que ante la proximidad del viaje «es necesario que la niña sea visitada en la consulta de pediatría antes de que se vaya para poder garantizar la integridad genital y pactar su preservación cuando regrese». Atendiendo al principio de reducir lo mínimo las exploraciones médicas periciales, consideramos que esta exploración genital no es necesaria si la menor de edad ha nacido en Cataluña o hace muchos años que vive en Cataluña y ha realizado las revisiones pediátricas periódicas establecidas, que suponen un control de la ausencia de MGF.

5) Introducir: (a) que, si la chica tiene más de dieciséis años, la exploración genital requiere su consentimiento jurídico⁴ libre e informado; (b) que, si tiene menos de dieciséis años, es necesario su consentimiento y el consentimiento jurídico libre e informado de los progenitores; e (c) indicaciones para el supuesto que no se quiera dar el consentimiento.

El *Protocolo* no tiene en cuenta lo establecido en diferentes leyes nacionales e internacionales: el derecho de los niños a ser escuchados

El *Protocolo* no tiene en cuenta lo establecido en diferentes leyes nacionales e internacionales: el derecho de los niños a ser escuchados; que la mejor forma de garantizar social y jurídicamente la protección a la infancia es promover su autonomía como sujetos, sobre todo en situaciones de violencia, y que para cualquier intervención en la salud de una persona es necesario su consentimiento jurídico libre e informado si es mayor de dieciséis años y el de sus progenitores si tiene menos de dieciséis años.

El interés superior del niño y tener en cuenta su opinión en todas las decisiones que le afecten son dos principios interrelacionados que, desde la *Convención sobre los Derechos del niño* (1989), marcan una nueva relación con la infancia. La *Observación general núm. 13 (2011) de la ONU (CR-C/C/GC/13) sobre el derecho del niño a no ser objeto de ningún tipo de violencia* dice que «el derecho del niño a ser escuchado es particularmente importante en situaciones de violencia», como también lo es su participación en la formulación de estrategias para prevenirlas y eliminarlas. Asimismo, señala que, dado que la experiencia de la violencia es intrínsecamente inhibidora, «hay que actuar con sensibilidad y de forma que las intervenciones de protección no tengan el efecto de inhibir aún más a los niños, sino que contribuyan positivamente a su recuperación y reintegración mediante una participación cuidadosamente facilitada» (§63).

El artículo 2 de la Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor dice que «las limitaciones a la capacidad de obrar de los menores deben interpretarse de forma restrictiva y, en todo caso, siempre en el interés superior del menor» y que a los efectos de la interpretación y aplicación en cada caso

del interés superior del menor se deben tener en cuenta, entre otros criterios, “b) La consideración de los deseos, los sentimientos y las opiniones del menor, así como su derecho a participar progresivamente, en función de su edad, madurez, desarrollo y evolución personal, en el proceso de determinación de su interés superior”.

La Ley catalana 14/2010 de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia dice que el interés superior del niño o adolescente debe ser el principio inspirador de las actuaciones públicas y de las decisiones y las actuaciones que les conciernen, y que para determinar este interés superior “se debe tener en cuenta su opinión, sus anhelos y aspiraciones, y también su individualidad dentro del marco familiar y social” (art. 5), y que “los niños y los adolescentes, de acuerdo con sus capacidades evolutivas y con las competencias alcanzadas, y en cualquier caso a partir de los doce años, deben ser escuchados tanto en el ámbito familiar, escolar y social como en los procedimientos administrativos o judiciales en que se encuentren directamente implicados y que conduzcan a una decisión que afecte al entorno personal, familiar, social o patrimonial” (art. 7).

El artículo 6 de la Ley catalana 21/2000 sobre los derechos de información concerniente a la salud y la autonomía del paciente dice que “cualquier intervención en el ámbito de la salud requiere que la persona afectada haya dado su consentimiento específico y libre y haya sido informada previamente”, y el 7.d, que “en el caso de menores, si éstos no son competentes, ni intelectual ni emocionalmente, para comprender el alcance de la intervención sobre la propia salud, el consentimiento lo dará el representante del menor, habiendo escuchado, en todo caso, su opinión si es mayor de doce años. En el resto de casos, y especialmente en casos de menores emancipados y adolescentes de más de dieciséis años, el menor tiene que dar personalmente su consentimiento”. También lo señala el Código civil de Cataluña en el artículo 212-2, que dice lo siguiente:

1. Las personas mayores de dieciséis años y las menores que tengan una madurez intelectual y emocional suficiente para comprender el alcance de la intervención en su salud deben dar el consentimiento por sí mismas, salvo en los casos en que la legislación de ámbito sanitario establece otra cosa.

Por lo tanto y en cuanto a la exploración vaginal, el *Protocolo* debería tener en cuenta que, si la chica es mayor de dieciséis años, es necesario su consentimiento jurídico; que, si tiene menos de dieciséis años, es necesario su consentimiento y el consentimiento jurídico de sus progenitores, y los procedimientos a seguir cuando la chica o sus progenitores, en su caso, se niegan a darlo.

Se precisa una acción socioeducativa dirigida a la chica y a su familia, en la que puede intervenir el Ministerio Fiscal y, llegado el caso, el juez

Si se da el caso de que la chica o sus progenitores no autorizan la exploración, los profesionales deben estar atentos para detectar si la chica tiene suficiente información y capacidad reflexiva para entender la situación (madurez) y que la negativa o resistencia no responde a coacciones externas. Esta valoración es una tarea compleja y debe ser fruto de una relación de seguimiento, conocimiento y vinculación con la chica y su contexto familiar y social, con la implicación de los diferentes servicios que intervienen. En estos supuestos, se precisa una acción socioeducativa dirigida a la chica y a su familia, en la que puede intervenir el Ministerio Fiscal y, llegado el caso, el juez.

Poder, empoderamiento, algorización de la acción profesional y relación entre ética y técnica

La voz de las chicas que no aceptan o se resisten a las indicaciones de los profesionales de someterse a una exploración genital motiva, al menos, la reflexión y alerta en cuatro cuestiones.

1. El poder de los servicios de salud, sociales y educativos. En la situación analizada, el poder de los profesionales y del *Protocolo* se manifiesta en forma de paternalismo: la ley establece que cualquier intervención en la salud de una persona necesita su consentimiento jurídico libre e informado si es mayor de dieciséis años y el de sus progenitores si tiene menos de dieciséis, pero dado que informar de este derecho y respetarlo puede complicar los procedimientos de protección, se opta por ignorarlo por el bien de las chicas. La aceptación silenciosa y obediente de la exploración genital por parte de las chicas y sus familias es también una muestra de este poder.

Sería equívoco considerar que el poder es algo siempre maléfico que se debe evitar

Sería equívoco considerar que el poder es algo siempre maléfico que se debe evitar. *Poder* es poder hacer algo. Quien no puede hacer nada, dice Hans Jonas (1997), no tiene responsabilidades de nada. Lo importante es el servicio de quién o de qué y cómo se utiliza el poder (Canimas, 2018). Los profesionales de los servicios de salud, sociales y educativos tienen y deben tener el poder de ayudar a las personas y, en la situación que nos ocupa, la responsabilidad de proteger las chicas que están en situación de riesgo, empoderarlas y respetar sus derechos.

Sin embargo, el consentimiento no es solo y principalmente un deber jurídico: es una obligación moral de reconocimiento y un instrumento educativo capital para el empoderamiento de las personas.

2. El empoderamiento de las personas. Demasiado a menudo se hace necesario que las personas protesten o reclamen sus derechos para que se las escuche y se hagan efectivos. Este mismo artículo lo ejemplifica: ha sido motivado por la negativa o resistencia de algunas chicas a someterse a la exploración genital. Mientras se mantenían silenciosas y obedientes, nadie consideraba que el *Protocolo* no cumple la ley, ni la obligación moral, educativa y jurídica de pedir permiso.

Empoderarse significa prevenirse de poder, de fuerzas, de medios. Participar activamente en lo que afecta a la persona, hacer valer la propia voz. Simone Weil (2019) dice que la noción de derecho es extraña a los pobres y desgraciados, que emplean más pronto el silencio, el grito o la negación para expresar su dolor. En este sentido, es de celebrar el empoderamiento de las mujeres que se niegan a la exploración genital y hay que verlo como una oportunidad para avanzar en el autogobierno responsable de los niños, que es un factor importantísimo para su protección.

En toda intervención educativa y social, los objetivos son importantes pero también lo es la forma de conseguirlos y, a veces, los objetivos se consiguen en los procesos. En la problemática que nos ocupa, se puede considerar que la aceptación silenciosa y obediente de la exploración vaginal consigue el objetivo o uno de los objetivos de protección. Pero cuando una chica se niega o se resiste a hacerse la revisión vaginal diciendo que no ha sido mutilada y reclamando el respeto a su intimidad, libertad, integridad moral e igualdad, es también una gran oportunidad socioeducativa para su empoderamiento y capacidad de autoprotección que el *Protocolo* debería contemplar.

3. La *algorización* de la acción profesional. Los protocolos son necesarios, pero se pueden convertir en algoritmos mecánicos de los que los profesionales son meros ejecutores. Un protocolo está al servicio del profesional, no al revés. Cuando el profesional se convierte en una simple pieza del engranaje de un protocolo, este protege su incompetencia. Seguir al pie de la letra el actual *Protocolo de actuaciones para prevenir la mutilación genital femenina* permite abolir las obligaciones morales y educativas y el deber jurídico del consentimiento libre e informado.
4. La ética es una exigencia incómoda. Lo que técnicamente es lo mejor, no siempre es éticamente correcto. En la situación que nos ocupa, si solo se tiene en cuenta la protección de las chicas, la complejidad de la acción técnica es mucho menor que si se añaden los valores de intimidad, libertad, integridad moral e igualdad. El *Protocolo* se ha demostrado eficaz en la prevención de la MGF, pero hay que buscar respuestas técnicas que mantengan e incluso aumenten el grado de protección de las niñas y chicas y, a la vez, respeten y profundicen en sus derechos y los de los progenitores.

Los protocolos son necesarios, pero se pueden convertir en algoritmos mecánicos de los que los profesionales son meros ejecutores. Un protocolo está al servicio del profesional, no al revés

Joan Canimas Brugué
 Doctor en Filosofia
 Profesor de la Universidad de Girona
 Miembro del Comité de Ética de los Servicios Sociales de Catalunya
 Joan.canimas@udg.edu

Mireia Clausell Pomés
 Trabajadora social de los Servicios Sociales Básicos
 Miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Mireia.clausell@cbs.cat

Eva Coll Capdevila
 Psicóloga de la EAIA - Gironès
 Miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Eva.coll@cbs.cat

Isabel Cudinach
 Educadora social de los Servicios Sociales Básicos
 Miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Isabel.cudinach@cbs.cat

Maria José Delgado Falcón
 Administrativa i miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Mari.delgado@cbs.cat

Rosa Hernández
 Trabajadora social de los Servicios Sociales Básicos
 Miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Rosa.hernandez@cbs.cat

Montse Illa Creixell
 Antropóloga social
 Educadora social de los Servicios Sociales Básicos
 Miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Montse.illa@cbs.cat

Dolors Jordan Vendrell
 Trabajadora social de los Servicios Sociales Básicos
 Miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Dolors.jordan@cbs.cat

Sira Kande Diamanka
 Graduada en Ciencias políticas i administració pública
 Técnica de acollida i mediadora comunitaria de Vinçle
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 sirakande@gmail.com

Alba Miras Arpi
 Trabajadora social de los Servicios Sociales Básicos
 Miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Alba.miras@cbs.cat

Mercè Pla Turró
 Educadora social de los Servicios Sociales Básicos
 Miembro del Espacio de Reflexión y Acción Ética
 Consorci de Benestar Social Gironès-Salt
 Merce.pla@cbs.cat

Bibliografía

Canimas Brugué, J. (2018). Apuntes sobre el poder (hacer). *Revista de Treball Social. Col·legi Oficial de Treball Social de Catalunya*, abril 2018, núm. 212, p. 47-56.

Generalitat de Catalunya (2007). *Protocol d'actuacions per prevenir la mutilació genital femenina*. http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio_refugi/08recursosprofessionals/02prevenciomutilaciofemenina/Protocol_mutilacio_catala.pdf

Jonas, H. (1997). *Técnica, medicina y ética. Sobre la práctica del principio de la responsabilidad*. Barcelona: Paidós, 1997 (1985).

Ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del poder judicial. Boletín Oficial del Estado, 2 de julio de 1985, núm. 157.

Ley orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código penal. Boletín Oficial del Estado, 24 de noviembre de 1995, núm. 281.

Ley orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. Boletín Oficial del Estado, 30 de septiembre de 2003, núm. 234.

Ley orgánica 3/2005, de 8 de julio, de modificación de la ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del poder judicial, para perseguir extra territorialmente la práctica de la mutilación genital femenina. Boletín Oficial del Estado, 9 de julio de 2005, núm. 163.

Ley orgánica 1/2014, de 13 de marzo, de modificación de la ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del poder judicial, relativa a la justicia universal. Boletín Oficial del Estado, 14 de marzo de 2014, núm. 63.

Ley orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la LO 10/1995, de 23 de noviembre, del Código penal. Boletín Oficial del Estado, 31 de marzo de 2015, núm. 77.

Orden BSF/331/2013, de 18 de diciembre, por la que se aprueban las listas de indicadores y factores de protección de los niños y adolescentes. Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña, 30 de diciembre de 2013, núm. 6530.

Weil, S. (2019). *La persona y lo sagrado*. Madrid: Hermida Editores SL, 2019 (1957).

- 1 La modificación del artículo 149 del Código penal se produjo en 2003, a través de la Ley orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros. En 2015, el término *persona con discapacidad necesitada de especial protección* sustituyó el término *incapaz* del artículo 149.2 (Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, por la que se modifica la LO 10/1995, de 23 de noviembre, del Código penal).
- 2 La Ley orgánica 3/2005, de 8 de julio, de modificación de la Ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del poder judicial, para perseguir extraterritorialmente la práctica de la mutilación genital femenina, añadió el epígrafe g) en el apartado 4 del artículo 23 de la Ley orgánica 6/1985, del poder judicial, que trata sobre las competencias de la jurisdicción española para conocer los hechos cometidos por españoles o extranjeros fuera del territorio español susceptibles de tipificarse según la ley penal española. Este epígrafe decía: “g) Los relativos a la mutilación genital femenina, siempre que los responsables estén en España”. Posteriormente, la Ley orgánica 1/2014, de 13 de marzo, de modificación de la Ley orgánica 6/1985, de 1 de julio, del poder judicial, relativa a la justicia universal modificó de nuevo el apartado 4 del artículo 23 de la Ley orgánica 6/1985, del poder judicial.
- 3 Artículo 1 de la Orden BSF/331/2013, de 18 de diciembre, por la que se aprueban las listas de indicadores y factores de protección de los niños y adolescentes del Departamento de Bienestar Social y Familia.
- 4 Desgraciadamente, en algunos contextos lingüísticos *consentimiento* ha acabado teniendo un significado exclusivamente jurídico, aunque algunas disciplinas, por ejemplo la ética, la urbanidad y la pedagogía, llevan mucho tiempo considerando que es un aspecto básico y deseable en todas las acciones que afectan a una persona, sea cual sea su edad y condición. Es por ello que, a veces, se hace necesario distinguir entre *consentimiento* y *consentimiento jurídico*, el primero para referirnos a un acto moral y educativo siempre deseable y el segundo para referirnos a un acto necesario en aquellas situaciones en las que la ley así lo establece.

María-Isabel
Viana-Orta
Joan Maria
Senent
George Camacho

La titulación de Educación Social en España. Análisis comparado de algunas de sus características

Recepción: 04/07/19 Aceptación: 11/11/19

Resumen

La educación social es una profesión muy joven en España, cuya formación inicial llega a la universidad por primera vez en 1991 con la implantación de la diplomatura y su posterior modificación y conversión en grado. El objetivo de este artículo ha sido realizar un análisis comparado de algunas de las características del actual grado de Educación Social en las universidades españolas. Se han analizado algunas cuestiones generales (centros que lo imparten, plazas ofertadas, nota de corte y precio del crédito) tanto en universidades públicas como privadas y, centrándose en las universidades públicas, algunas cuestiones más relacionadas con el plan de estudios (existencia o no de menciones al título, necesidad o no de acreditar una lengua extranjera y distribución de créditos). Tras el análisis se han observado diferencias significativas en todas las variables analizadas, tanto las de carácter general (el número de plazas, la nota de corte y el precio del crédito) como las relacionadas con el plan de estudios (la existencia de menciones, la necesidad de acreditar una lengua extranjera para la obtención del título y la distribución de créditos entre básicos, obligatorios, optativos, de prácticas externas y de trabajo final de grado).

Palabras clave

Educación social, educación comparada, planes de estudio, educación superior.

La titulació d'Educació Social a Espanya. Anàlisi comparada d'algunes de les seves característiques

L'educació social és una professió molt jove a Espanya, la formació inicial arriba a la universitat per primera vegada el 1991 amb la implantació de la diplomatura i la posterior modificació i conversió en grau. L'objectiu d'aquest article ha estat realitzar una anàlisi comparada d'algunes de les característiques de l'actual grau d'Educació Social a les universitats espanyoles. S'han analitzat algunes qüestions generals (centres que l'imparteixen, places que s'ofereixen, nota de tall i preu del crèdit) tant en universitats públiques com privades i, pel que fa a les universitats públiques, algunes qüestions més relacionades amb el pla d'estudis (existència o no de mencions al títol, necessitat o no d'acreditar una llengua estrangera i distribució de crèdits). Un cop feta l'anàlisi, s'han observat diferències significatives en totes les variables analitzades, tant les de caràcter general (el número de places, la nota de tall i el preu del crèdit) com les relacionades amb el pla d'estudis (l'existència de mencions, la necessitat d'acreditar una llengua estrangera per a l'obtenció del títol i la distribució de crèdits entre bàsics, obligatoris, optatius, de pràctiques externes i de treball final de grau).

Paraules clau

Educació social, educació comparada, plans d'estudi, educació superior.

The degree in Social Education in Spain: comparative analysis of certain characteristics

Social Education is a very young profession in Spain, with initial training in the subject reaching universities for the first time only in 1991 with the introduction of the diploma, which was subsequently changed and converted into a degree. The purpose of this paper is to conduct a comparative analysis of some of the characteristics of the current degree in Social Education at Spanish universities. General issues are discussed (schools teaching the degree, number of places, cut-off score and cost of credits) with regard to both state and private universities, after which the focus is on the curriculum (existence of mentions or need to accredit knowledge of a foreign language, distribution of credits, etc.). This discussion reveals several significant differences in all the variables analysed, both those of a more general nature, such as the number of places, the cut-off grade and the cost of credits, and those related to the curriculum, such as the existence of mentions, the need to accredit a foreign language to obtain the degree and the distribution of credits between basic, compulsory, optional, work practice and thesis.

Keywords

Social education, comparative education, curriculum, higher education.

Cómo citar este artículo:

Viana-Orta, M. I.; Senent, J. M.; Camacho, G. (2019). La titulación de Educación Social en España. Análisis comparado de algunas de sus características. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 73, 157-172.



Introducción

La educación social llega a las universidades españolas por primera vez a principios de los años noventa con la aprobación del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, por el que se estableció, por un lado, la diplomatura de Educación Social con una duración de tres años y una carga de ciento ochenta créditos y, por otro, las directrices generales propias de sus planes de estudios en relación con los ámbitos de intervención propios y con las materias que debían considerarse obligatorias (Vilar, 2018). Para todos aquellos profesionales formados con anterioridad a esta fecha y que estaban realizando tareas propias de la nueva diplomatura, se fueron sucediendo diferentes soluciones prácticas hasta llegar a la aprobación del Real Decreto 168/2004, de 30 de enero, de equivalencias de determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de diplomado en Educación Social.

Con posterioridad, en la primera década del nuevo siglo y al igual que el resto de titulaciones, la diplomatura de Educación Social afrontó una reforma estructural y curricular con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que supuso el paso de la diplomatura al grado. A nivel organizativo se convirtió en una formación de cuatro años académicos con una carga de doscientos cuarenta créditos y a nivel curricular supuso también un esfuerzo por parte de las diferentes universidades para adaptarla al EEES. Fueron años también en los que se escribió mucha literatura al respecto de la formación de los educadores sociales desde diferentes enfoques y con el interés puesto en diferentes aspectos de la misma: poniendo el acento en la construcción de la profesión (Sáez, 2005); poniendo en diálogo teoría y práctica (Úcar, 2011; Vilar, Planella y Galcerán, 2003); queriendo aprovechar la experiencia previa de la diplomatura para enfocar mejor la construcción del grado (Caride, 2007); partiendo de las numerosas dificultades y retos que suponía la construcción del EEES (Caride, 2008; March, 2007; Palliser y Fullana, 2011); haciendo propuestas metodológicas o de enfoque (Forés, 2014; García Molina y Sáez, 2011; Moral, 2014; Pérez-de-Guzmán y Baspeña, 2014; Rodríguez, 2007); centrándose en el enfoque por competencias (De-Juanas, Limón y Melendro, 2014; Sáez, 2009); con la intención de crear espacios de reflexión (Herrera, 2010; Losada-Puente, Muñoz-Cantero y Espiñeira-Bellón, 2015; Medel, 2014; Ortega, Caride y Úcar, 2013; Panchón, 2011); presentando la formación desde una perspectiva comparada (Senent, 2008; 2011a; 2011b); o, incluso, centrándose en la formación en otros países o regiones (Azevedo y Correira, 2013; Bergmar, 2011; Correira, Martins Acevedo y Delgado, 2014; Gojová, Holasová, Chytil, Keller, Krausová y Sykorová, 2011; Littlechild y Lyons, 2011; Lozupone, 2014; Puhl, 2011; Rocha y Camacho, 2009; Senent, 1994 y 2011c; Teixeira, 2014).

Pasados ya unos años desde la puesta en marcha del grado en Educación Social en las universidades españolas, se atraviesa un momento de reflexión interna por parte de las propias universidades y de revisión y acreditación

Pasados ya unos años desde la puesta en marcha del grado en Educación Social en las universidades españolas, se atraviesa un momento de reflexión interna por parte de las propias universidades y de revisión y acreditación externa por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)

externa por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Todo ello ha dado lugar ya, y seguirá dando lugar, a modificaciones de los planes de estudio por parte de algunas universidades (la Universidad de Oviedo y la Universidad de Lleida en 2013; la Universidad de Málaga en 2014; la Universidad de Huelva en 2016, etc.).

En este contexto, en el curso 2018-2019, un total de cuarenta y tres centros imparten el grado de Educación Social (treinta y tres universidades públicas en centros propios, cuatro universidades públicas en centros adscritos y seis universidades privadas en centros propios), en todos los casos con una duración de cuatro años y una carga de doscientos cuarenta créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). En el presente trabajo se presenta una primera aproximación al grado de Educación Social en España a través de un análisis comparado que se delimita a continuación.

Objetivo y delimitación de la investigación

Objetivo de la investigación

Con la finalidad de profundizar en el conocimiento de la formación que reciben los profesionales de la Educación Social en España, el objetivo de este trabajo es realizar un análisis comparado de algunas de las características del grado de Educación Social en las universidades españolas.

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis comparado de algunas de las características del grado de Educación Social en las universidades españolas

Delimitación de la investigación

Para el presente análisis comparado se ha partido del método comparativo de carácter deductivo que, propuesto inicialmente por Hilker y Bereday, ha recibido desde entonces aportaciones de diferentes comparatistas (Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., Valle, J. M., 2016; García Garrido, 1990; Ferrer, 2002; Martínez Usarralde, 2003 y 2006). En primer lugar, se han analizado algunas cuestiones generales de la oferta del grado en todas las universidades españolas, tanto públicas como privadas, como son el número y tipo de centros en el que se imparte, el número de plazas ofertadas, la nota de corte y el precio del crédito. En segundo lugar, centrándose en las universidades públicas, se han analizado algunas cuestiones relacionadas con el plan de estudios, como son la existencia o no de menciones al título, la necesidad o no de acreditar el conocimiento de una lengua extranjera para la obtención del título y la distribución de créditos entre básicos, obligatorios, optativos, de prácticas externas y de trabajo final de grado (TFG).

Para la recogida de información se han consultado fuentes secundarias, obteniendo los datos de las páginas web oficiales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y de cada una de las universidades y centros.

Resultados y discusión

Tabla 1: Características generales del grado de Educación Social en todas las universidades españolas (curso 2018-2019)

Universidad (ordenadas de mayor a menor por nota de corte)	Centro	Tipo de universidad o centro	Oferta de plazas	Nota de corte	Precio del crédito
Universidad Autónoma de Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	80	9,202	25,27 €
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Facultad de Educación de Bilbao	Pública/Propio	100	9,104	14,39 €
Universidad Complutense de Madrid	Facultad de Educación	Pública/Propio	110	8,803	21,39 €
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea	Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (San Sebastián)	Pública/Propio	80	8,71	14,39 €
Universidad de Barcelona	Facultad de Educación	Pública/Propio	180	8,665	25,27 €
Universidad Rovira i Virgili	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología	Pública/Propio	50	8,288	25,27 €
Universidad de Girona	Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología	Pública/Propio	60	8,245	25,27 €
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)	Facultad de Ciencias Sociales	Pública/Propio	60	8,15	12,62 €
Universidad de Valencia (Estudio General)	Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación	Pública/Propio	160	8,04	14,96 €
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	65	7,904	10,93 €
Universidad de Córdoba	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	65	7,777	12,62 €
Universidad de Málaga	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	65	7,62	12,62 €
Universidad de Santiago de Compostela	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	68	7,58	9,85 €
Universidad de Granada	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	135	7,505	12,62 €
Universidad de Lleida	Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social	Pública/Propio	80	7,496	25,27 €
Universidad de A Coruña	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	80	7	9,85 €
Universidad de Salamanca	Facultad de Educación	Pública/Propio	75	6,767	17,61 €
Universidad de Murcia	Facultad de Educación	Pública/Propio	124	6,714	14,38 €
Universidad de Almería	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	71	6,58	12,62 €
Universidad de León	Facultad de Educación	Pública/Propio	40	6,57	17,61 €

Universidad de Extremadura	Facultad de Formación del Profesorado	Pública/Propio	85	6,404	12,33
Universidad de Jaén	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Pública/Propio	75	6,244	12,62 €
Universidad Complutense de Madrid	Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco	Pública/Adscrito	30	5,889	-
Universidad de Huelva	Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte	Pública/Propio	106	5,665	12,62 €
Universidad de Vigo	Facultad de Ciencias de la Educación	Pública/Propio	75	5,65	9,85 €
Universidad Autónoma de Madrid	Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle	Pública/Adscrito	60	5,474	-
Universidad de Burgos	Facultad de Educación	Pública/Propio	70	5,169	17,61 €
Universidad de Alcalá	Centro Universitario Cardenal Cisneros	Pública/Adscrito	50	5,128	-
Universidad de les Illes Balears	Facultad de Educación	Pública/Propio	120	5,068	16,21 €
Universidad de Castilla-La Mancha	Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina	Pública/Propio	60	5,004	14,58 €
Universidad de Castilla-La Mancha	Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (Cuenca)	Pública/Propio	70	5	14,58 €
Universidad de Granada	Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla	Pública/Propio	70	5	12,62 €
Universidad de Granada	Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta	Pública/Propio	70	5	12,62 €
Universidad de Oviedo	Facultad Padre Ossó	Pública/Adscrito	42	5	-
Universidad de Valladolid	Facultad de Educación de Palencia	Pública/Propio	40	5	17,61 €
Universidad de Valladolid	Facultad de Educación y Trabajo Social	Pública/Propio	40	5	17,61 €
Universidad de Vic – Universitat Central de Catalunya	Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas	Privada/Propio	55	5	-
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación	Privada/Propio	-	-	-
Universidad de Deusto	Facultad de Psicología y Educación	Privada/Propio	-	-	-
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	Facultad de Educación	Pública/Propio	Sin límite	-	14,80 €
Universidad Pontificia de Salamanca	Facultad de Educación	Privada/Propio	-	-	-
Universidad Ramon Llull	Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés	Privada/Propio	110	-	-
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	Universitat Oberta de Catalunya	Privada/Propio	1.000	-	-

Fuente: QEDU, Qué Estudiar y Dónde en la Universidad, página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Durante el curso 2018-2019, el grado se imparte en un total de 43 centros, 33 centros propios de universidades públicas, 4 centros adscritos a universidades públicas y 6 centros propios de universidades privadas.

Como se puede observar en la tabla 1, durante el curso 2018-2019, el grado se imparte en un total de 43 centros, 33 centros propios de universidades públicas, 4 centros adscritos a universidades públicas y 6 centros propios de universidades privadas.

Por lo que respecta al número de plazas ofertadas, se observa que oscila entre un mínimo de 30 y un máximo de 180, en las universidades presenciales, y un número muy superior en las universidades a distancia (UNED y UOC). Se observa que se ofertan menos de 80 plazas en el 55,81% de los casos (n=24); 80 o más plazas en el 37,21% de los casos (n=16); y que el 6,97% (n=3) no ofrece este dato.

En lo que concierne a la nota de corte, se observa que oscila entre un máximo de 9,202 y un mínimo de 5 sobre 14, habiendo un 13,95% de centros (n=6) que no proporcionan este dato. Se observa entre las notas de corte más altas un buen número de universidades catalanas y vascas.

Por lo que respecta al precio del crédito, oscila entre los 25,27 € de las universidades catalanas y los 9,85 € de las gallegas. Se destaca la diferencia significativa llegando casi a triplicarse el precio según la comunidad autónoma.

Por lo que respecta al precio del crédito, oscila entre los 25,27 € de las universidades catalanas y los 9,85 € de las gallegas

Tabla 2: Menciones al título en las universidades públicas

Universidad (por orden alfabético)	Menciones	
	Núm. / No	Observaciones
Universidad de A Coruña	No	-
Universidad de Almería	No	-
Universidad Autónoma de Barcelona	3	Tres menciones: • Formación general • Educación de niños y jóvenes • Educación de adultos • Educación sociocomunitaria Las menciones son itinerarios que se hacen constar en el Suplemento Europeo al Título (SET). Los estudiantes que deseen profundizar su formación en alguno de los tres ámbitos específicos en los cuáles se centra la titulación podrán realizar una mención de treinta créditos, cursando las asignaturas optativas correspondientes (se ofrecen cinco optativas en cada mención, que son específicas de cada mención y todas diferentes a la optatividad general).
Universidad de Barcelona	No	-
Universidad de Burgos	No	-
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades en Cuenca)	2	Dos menciones, se indica en cada caso la totalidad de optativas que se deben elegir: • Intervención socioeducativa • Educación social en instituciones educativas
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina)	2	Dos menciones, se indica en cada caso la totalidad de optativas que se deben elegir: • Animación y gestión sociocultural • Integración y promoción social
Universidad Complutense de Madrid	No	-
Universidad de Córdoba	No	-
Universidad de Extremadura	No	-
Universidad de Girona	No	-

Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación)	No	No hay menciones, pero las optativas están organizadas en torno a cinco módulos relacionados con las especialidades posibles del grado: • Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario • Educación social, intercultural y globalización • Ámbitos de actuación preferente en educación social • Atención familiar, escolar y comunitaria • Atención especializada en mayores
Universidad de Granada (Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta)	No	No hay menciones, pero las optativas están organizadas en torno a cuatro módulos relacionados con las especialidades posibles del grado: • Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario • Educación social e intercultural • Ámbitos de actuación preferente en educación social • Atención familiar, escolar y comunitaria
Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)	No	No hay menciones, pero las optativas están organizadas en torno a cinco módulos relacionados con las especialidades posibles del grado: • Acción socioeducativa para el desarrollo comunitario • Educación social, intercultural y globalización • Ámbitos de actuación preferente en educación social • Atención familiar, escolar y comunitaria • Atención especializada en mayores
Universidad de Huelva	No	-
Universidad de Jaén	No	-
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	No	-
Universidad de Les Illes Balears	No	-
Universidad de León	No	-
Universidad de Lleida	No	-
Universidad de Málaga	No	-
Universidad de Murcia	No	-
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	2	Dos menciones: • Animación sociocultural y desarrollo comunitario (hay que elegir al menos tres optativas de 6 ECTS de un listado específico para esta mención de siete optativas, una de ellas en inglés) • Atención a personas en riesgo de exclusión social (hay que elegir al menos tres optativas de 6 ECTS de un listado específico para esta mención de diez optativas, una de ellas en inglés)
Universidad Pablo de Olvide (Sevilla)	No	-
Universidad del País Vasco (Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)	No	No tiene menciones vinculantes. Para poder obtener alguna de las dos siguientes especialidades, es obligatorio superar treinta créditos de entre las optativas, siguiendo las sugeridas de forma obligatoria para cada una de las especialidades: • Dinamización social y trabajo comunitario • Inclusión social
Universidad del País Vasco (Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián)	No	-
Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)	5	Cinco menciones, por cada mención se ofrecen cinco optativas de 6 ECTS cada una (treinta créditos cada mención) que se cursan en 4º: • Intervención socioeducativa en desadaptación social • Intervención socioeducativa en infancia y familias • Animación sociocultural • Mediación y gestión de conflictos • Intervención socioeducativa en contextos multiculturales
Universidad de Salamanca	No	-
Universidad de Santiago de Compostela	No	-
Universidad de Valencia	No	-

Universidad de Valladolid (Facultad de Educación y Trabajo Social)	No	-
Universidad de Valladolid (Facultad de Educación en Palencia)	No	-
Universidad de Vigo	No	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la información ofrecida por las páginas web de las universidades.

El 84,84% de las universidades no ofrece un grado con menciones y solo el 15,15% ofrece esta posibilidad. Las menciones son itinerarios que se hacen constar en el Suplemento Europeo al Título (SET). Como se puede observar en la tabla 2, el 84,84% (n=28) de las universidades no ofrece un grado con menciones y solo el 15,15% (n=5) sí que ofrece esta posibilidad. Entre estas últimas, el número de menciones que se ofrecen varía entre un mínimo de 2 y un máximo de 5. Se destaca que no haya coincidencia en ninguna de las menciones ofrecidas. Como se puede observar también, hay un 12,12% (n=4) de centros que, sin ofrecer menciones, sí que contienen diferentes itinerarios, módulos o especialidades en torno a los que organiza sus optativas.

Tabla 3: Acreditación de una lengua extranjera en las universidades públicas

Universidad (por orden alfabético)	Acreditación de una lengua extranjera	
	Sí / No	Observaciones
Universidad de A Coruña	No	-
Universidad de Almería	Sí	Es necesario acreditar un B1 de conocimientos de una lengua extranjera entre las expresamente reconocidas por la universidad (inglés, francés, alemán, italiano, portugués, griego, chino, etc.)
Universidad Autónoma de Barcelona	No	-
Universidad de Barcelona	No	-
Universidad de Burgos	No	-
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades en Cuenca)	No	-
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina)	No	-
Universidad Complutense de Madrid	No	-
Universidad de Córdoba	Sí	Es necesario acreditar un nivel B1 de una lengua extranjera
Universidad de Extremadura	No	-
Universidad de Girona	No	En 3º se establecen 6 ECTS de reconocimiento académico (se reconocen seis créditos por realizar cursos o actividades de una lista taxativa que incluye formación relacionada con idiomas, teatro, deporte y música)
Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación)	Sí	Antes de solicitar el título es necesario acreditar un nivel B1 en una lengua extranjera (puede ser en cualquier lengua extranjera que tenga exámenes oficiales: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, griego, finés, checo, chino, etc.)
Universidad de Granada (Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta)	Sí	Antes de solicitar el título es necesario acreditar un nivel B1 en una lengua extranjera (puede ser en cualquier lengua extranjera que tenga exámenes oficiales: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, griego, finés, checo, chino, etc.)

Universidad de Granada (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla)	Sí	Antes de solicitar el título es necesario acreditar un nivel B1 en una lengua extranjera (puede ser en cualquier lengua extranjera que tenga exámenes oficiales: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, griego, finés, checo, chino, etc.)
Universidad de Huelva	No	-
Universidad de Jaén	No	-
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	No	No es necesario acreditar lengua extranjera, pero hay una asignatura en 3º obligatoria de 6 ECTS, que es "Inglés en contextos socioeducativos B1+"
Universidades de Les Illes Balears	Sí	Es necesario acreditar un nivel B2 de conocimientos de inglés
Universidad de León	No	No es necesario acreditar lengua extranjera, pero en 1º hay que elegir entre "Lengua extranjera inglés" y "Lengua extranjera francés", ambas tienen carácter de formación básica y 6 ECTS cada una.
Universidad de Lleida	Sí	Antes de acabar el grado hay que acreditar el conocimiento de una lengua extranjera (inglés, francés, alemán o italiano) <ul style="list-style-type: none"> • Si se matriculó antes del curso 2014-2015: nivel B1 • Si se matriculó en el curso 2014-2015 o posteriores: nivel B2
Universidad de Málaga	No	-
Universidad de Murcia	No	-
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	No	-
Universidad Pablo de Olvide (Sevilla)	No	-
Universidad del País Vasco (Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)	No	-
Universidad del País Vasco (Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián)	No	-
Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)	Sí	Para poder solicitar el título oficial es necesario acreditar el conocimiento de una lengua extranjera (inglés, francés, alemán, italiano o portugués) <ul style="list-style-type: none"> • Alumnado que inició los estudios en 2013-2014, un nivel B1 • Alumnado que inició los estudios en 2014-2015 o posteriores, un nivel B2
Universidad de Salamanca	No	-
Universidad de Santiago de Compostela	Sí	Hay que acreditar un nivel B1 de una lengua extranjera
Universidad de Valencia	No	-
Universidad de Valladolid (Facultad de Educación y Trabajo Social)	No	-
Universidad de Valladolid (Facultad de Educación en Palencia)	No	-
Universidad de Vigo	No	-

Fuente: Elaboración propia a partir de la información ofrecida por las páginas web de las universidades

Como se puede observar en la tabla 3, por lo que respecta a la necesidad de acreditación de una lengua extranjera para el acceso al grado o para la obtención del título, en el 72,72% de los centros públicos (n=24) no se requiere acreditación de lengua extranjera, mientras que sí que se requiere en el 27,27% de los centros (n=9). En el caso de los centros que sí que exigen esta acreditación, se puede observar variedad tanto en relación con el nivel exigido (B1-B2) como en relación con la posible lengua a acreditar, en al-

gunos casos no precisando la lengua; en otros exigiendo que sea el inglés; y en otros abriendo la posibilidad a otras lenguas tanto comunitarias como no comunitarias, según los casos.

Por otra parte, también se puede observar que un 9,09% (n=3) de centros no exige la acreditación de lengua extranjera, pero incluye en su plan de estudios alguna asignatura de idiomas.

Tabla 4: Distribución de créditos en las universidades públicas

Universidad (por orden alfabético)	Distribución de créditos (Total: 240)				
	Básicos	Obligato- rios	Optativos	Prácticas externas	TFG
Universidad de A Coruña	60	96	36	42	6
Universidad de Almería	60	138	6	30	6
Universidad Autónoma de Barcelona	60	90	54	30	6
Universidad de Barcelona	60	78	30	30	12
Universidad de Burgos	60	102	30	42	6
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades en Cuenca)	60	120	30	24	6
Universidad de Castilla-La Mancha (Facultad de Ciencias Sociales en Talavera de la Reina)	60	120	30	24	6
Universidad Complutense de Madrid	60	102	30	42	6
Universidad de Córdoba	60	108	24	42	6
Universidad de Extremadura	60	126	30	18	6
Universidad de Girona	60	84 + 6 de RecAc	36	42	12
Universidad de Granada (Facultad de Ciencias de la Educación)	60	90	60	24	6
Universitat de Granada (Facultat d'Educació, Economia i Tecnologia de Ceuta)	60	90	60	24	6
Universidad de Granada (Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta)	60	90	60	24	6
Universidad de Huelva	60	114	30	30	6
Universidad de Jaén	60	120	30	24	6
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	60	120	24	26	10
Universidad de Les Illes Balears	60	132	12	30	6
Universidad de León	60	108	36	28	8
Universidad de Lleida	60	90	48	30	12
Universidad de Málaga	60	84	48	42	6
Universidad de Murcia	60	108	30	36	6
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	60	120	24	30	6
Universidad Pablo de Olvide (Sevilla)	66	108	30	30	6
Universidad del País Vasco (Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao)	60	96	30	42	12

Un 9,09% de centros no exige la acreditación de lengua extranjera, pero incluye en su plan de estudios alguna asignatura de idiomas

Universidad del País Vasco (Facultad de Educación, Filosofía y Antropología)	60	102	24	42	12
Universidad Rovira i Virgili (Tarragona)	60	120	30	21	9
Universidad de Salamanca	60	114	30	30	6
Universidad de Santiago de Compostela	60	108	36	30	6
Universidad de Valencia	60	114	27	31	8
Universidad de Valladolid (Facultad de Educación y Trabajo Social)	60	108	36	30	6
Universidad de Valladolid (Facultad de Educación en Palencia)	60	108	36	30	6
Universidad de Vigo	60	102	36	30	12

Fuente: Elaboración propia a partir de la información ofrecida por las páginas web de las universidades

Como se puede observar en la tabla 4, existe una distribución desigual de los créditos en los planes de estudio de los diferentes centros. En relación con los créditos básicos, el 96,96% (n=32) tiene un total de 60 y solo centro, el 3,03%, tiene 66 créditos básicos. Es la Universidad Pablo Olvide de Sevilla.

En el caso de los créditos obligatorios (sin incluir los créditos de prácticas externas ni los créditos de TFG), ya existe mayor diversidad. Éstos van desde un máximo de 138 y un mínimo de 78.

En relación con los créditos optativos, también existen grandes diferencias. Oscilan entre los 6 y los 60 créditos. Los cursos en los que se ofrecen varían también de unas universidades a otras, aunque suelen concentrarse más entre 3º y 4º. La carga de créditos por optativa en la mayoría de los casos es de 6 créditos, salvo Girona (3 ECTS), Huelva (tiene optativas de 6 ECTS y optativas de 3 ECTS) y Valencia (4,5 ECTS). Y también varía mucho de unos centros a otros la oferta entre la que se pueden elegir las optativas. Algunos ejemplos: en la Universidad de Almería se cursa solo una optativa de 6 ECTS que se tiene que elegir de entre una oferta de 51, pero que parecen comunes a todos los grados; en la Universidad Rovira i Virgili se han de cursar 5 optativas de 6 ECTS a elegir entre una oferta de 30, que es la mayor oferta de optativas encontrada.

Por lo que respecta a los créditos de prácticas, oscilan entre un máximo de 42 en el 24,24% de los casos (n=8) y un mínimo de 18 en el 3,03% (n=1). Los períodos de prácticas también difieren de unos centros a otros, oscilando en su mayoría entre 1 y 3 períodos de prácticas, salvo en el caso de la UNED, en que hay un total de 5 períodos. Los cursos en los que se ubican los períodos de prácticas también varían de unos centros a otros, oscilando entre 2º, 3º y 4º. No hay prácticas en el primer curso en ninguna universidad.

Por último, en relación con los créditos destinados a TFG, en el 18,18% de los centros (n=6) se establecen 12 créditos, que es el máximo que se encuentra, y en el 69,69% de los centros se establecen 6 créditos, que es el mínimo (n=23). También hay cuatro universidades con una oferta diferente, Las Palmas de Gran Canaria ofrece 10 créditos, Rovira i Virgili ofrece 9 y León y Valencia ofrecen 8 créditos.

La carga de créditos por optativa en la mayoría de los casos es de 6 créditos, salvo Girona (3 ECTS), Huelva (tiene optativas de 6 ECTS y optativas de 3 ECTS) y Valencia (4,5 ECTS)

Conclusiones y propuestas

En primer lugar, en cuanto a las características generales de la oferta del grado en las universidades españolas, se concluyen diferencias significativas. En relación con el número de plazas ofertadas, en las universidades presenciales oscilan entre treinta y ciento ochenta, llegándose por tanto a sextuplicar. Sería interesante seguir profundizando en este tema para conocer, por ejemplo, el número de grupos y la ratio por grupo porque, sin duda, es un dato que condiciona la calidad de la docencia impartida. En el caso de las universidades no presenciales, el número máximo se dispara o, directamente, no hay número máximo. En cuanto a la nota de corte, se concluyen diferencias también significativas que oscilan entre el cinco y la existencia de notas razonablemente altas, destacando entre ellas un buen número de universidades catalanas y vascas, llegando en algunos casos a superar el nueve y siendo, por tanto, las de más difícil acceso. También hay diferencias importantes en cuanto al precio del crédito, siendo las catalanas las más caras, casi triplicando el precio de las gallegas. Así pues, grandes diferencias a la hora de poder acceder al grado entre las diferentes universidades y entre las universidades de las diferentes comunidades autónomas.

En segundo lugar, en cuanto a la oferta de menciones al título, se concluye que solo cinco centros las ofrecen, variando su número entre dos y cinco. Todas las menciones ofrecidas son diferentes en cada caso, por lo que no hay menciones coincidentes. También se concluye que hay cuatro centros que, a pesar de que no ofrecen menciones propiamente dichas, sí que ofrecen diferentes itinerarios o especialidades en torno a los que organiza las optativas. Si bien es verdad que, a priori, la existencia o no de menciones podría llevar a pensar en universidades con una formación más especializada, y en otras con una formación más generalista o polivalente, la verdad es que sería necesario hacer un análisis más en profundidad de los planes de estudio, tanto de las asignaturas básicas y obligatorias como de las optativas, para poder hacer afirmaciones en este sentido.

En tercer lugar, en relación con la necesidad o no de acreditar el conocimiento de una lengua extranjera para el acceso a los estudios o para la obtención del título, solo una minoría de centros la exigen, siendo un total de nueve, con diferencias entre el nivel exigido, que suele oscilar entre B1 y B2, y la lengua concreta que se debe acreditar, siendo en algunos casos el inglés pero dejando en la mayoría de los casos la posibilidad abierta a acreditar otras lenguas comunitarias y no comunitarias. En este sentido sería interesante profundizar en relación con las competencias lingüísticas que los profesionales de la educación social tienen que haber adquirido y desarrollado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se concluye aquí también una diferencia significativa en relación con la competencia lingüística que es necesario acreditar según la universidad en la que se cursen los estudios. Por otra parte, es necesario concluir también que hay dos centros que, aunque no exigen acreditación, incluyen en su plan de estudios asignaturas de idiomas.

En cuarto y último lugar, en cuanto a la distribución de créditos en los planes de estudios entre básicos, obligatorios, optativos, de prácticas externas y de TFG, se concluyen también diferencias significativas entre universidades. A priori, un mayor número de créditos optativos y un mayor número de créditos de prácticas apuntan hacia formaciones más especializadas y más prácticas, frente a otras más generalistas y con mayor carga teórica, pero sería necesario un análisis más profundo de los planes de estudio para obtener conclusiones más contundentes y detalladas en este sentido. Por último, los créditos destinados a TFG también ofrecen importantes diferencias aumentando progresivamente desde un mínimo de seis, en la mayoría de los centros, hasta un máximo de doce. Interesa la carga de créditos concedida al TFG, por lo que comporta de desarrollo de competencias de autonomía en la elaboración de proyectos y de investigaciones. También en esta línea sería necesario profundizar más.

Se puede concluir, en definitiva, que el grado de Educación Social en las universidades españolas ofrece diferencias en relación con todos los aspectos analizados que permiten afirmar que, tanto las características de acceso a los estudios, como la propia formación que recibe el alumnado, son significativamente diferentes en función de la universidad elegida. Como se ha dejado apuntado, resultaría interesante seguir trabajando en esta línea de investigación sobre la formación de los educadores sociales para analizar con más profundidad los diferentes planes de estudio y poder llegar a conclusiones más detalladas en cuanto a las diferencias en la formación recibida y poder relacionarla también con los diferentes ámbitos de intervención profesional de estos profesionales. También sería interesante ampliar el estudio a los centros privados así como a la formación recibida en otros países de nuestro entorno europeo más inmediato, y también a las similitudes y diferencias de formación con otros perfiles profesionales afines.

María-Isabel Viana-Orta
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Valencia
M.Isabel.Viana@uv.es

Joan María Senent
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Valencia
Joan.M.Senent@uv.es

George Camacho
Escola de Educação
Instituto Politécnico de Santarém
george.camacho@ese.ipsantarem.pt

Se puede concluir, en definitiva, que el grado de Educación Social en las universidades españolas ofrece diferencias en relación con todos los aspectos analizados que permiten afirmar que, tanto las características de acceso a los estudios, como la propia formación que recibe el alumnado, son significativamente diferentes en función de la universidad elegida

Bibliografía

- Azevedo, S.; Correia, F.** (2013). A Educação Social em Portugal: evolução da identidade profissional. *RES, Revista de Educação Social*, 17.
- Bergmar, Â.** (2011). El trabajo social en Suecia. *Educación Social*, 48, 101-116.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M.; Valle, J. M.** (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, núm. 9, 39-56.
- Caride, J. A.** (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 11-31.
- Caride, J. A.** (2008). El grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XXI*, 11, 103-131.
- Correia, F.; Martins, T.; Azevedo, S.; Delgado, P.** (2014). A Educação Social em Portugal: Novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas*, vol. 3, núm. 1, 113-124.
- De-Juanas, A.; Limón, M. R.; Melendro, M.** (2014). Práctica profesional y formación del educador social en España. *Interfaces Científicas, Educação*, vol. 3, núm. 1, 89-102.
- Ferrer, F.** (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Forés, A.** (2014). Propuestas metodológicas en educación social basadas en algunos principios de la neurodidáctica. *Edetania*, 45, 201-210.
- García Garrido, J. L.** (1990). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Molina, J.; Sáez, J.** (2011). Educación Social: ¿Qué formación para qué profesional? *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Gojová, A.; Holasová, V.; Chytil, O.; Keller, J.; Krausová, A.; Sykorová, D.** (2011). El Trabajo Social en la República Checa. *Educación Social*, 48, 11-28.
- Herrera, D.** (2010). Un acercamiento a la situación formativa de los educadores y educadoras sociales. *Revista de Educación*, Sep-Dic. 2010, 641-666.
- Littlechild, B.; Lyons, K.** (2011). El trabajo social en Inglaterra y Gales. *Educación Social*, 48, 29-47.
- Losada-Puente, L.; Muñoz-Cantero, J. M.; Espiñeira-Bellón, E. M.** (2015). Perfil, funciones y competencias del educador social a debate: análisis de la trayectoria de la formación de profesionales de la educación social. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 59-76.
- Lozupone, E.** (2014). La práctica profesional y la formación del educador social en Italia. *Interfaces Científicas, Educação*, vol. 3, núm. 1, 125-136.
- March, M. X.** (2007). La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 33-52.
- Martínez Usarralde, M. J.** (2003). *Educación comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.

- Martínez Usarralde, M. J.** (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias Pedagógicas*, 77-100.
- Medel, E.** (2012). La formación de los educadores sociales como espacio de oportunidades. *RES, Revista de Educación Social*, 14.
- Moral, A. M.** (2014). La investigación en Educación Social. Una propuesta orientada a la formación de estudiantes universitarios. *Edetania*, 45, 189-200.
- Ortega, J.; Caride, J.A.; Úcar, X.** (2013). La Pedagogía Social en la formación-profesionalización de los educadores y las educadoras sociales, o de cuando el pasado construye futuros. *RES, Revista de Educación Social*, 17.
- Pallisera, M.; Fullana, J.** (2011). La educación social y el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Social. Retos y posibilidades. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Panchón, C.** (2011). Educadora social - Educador social: Formación y profesión. *Horizonte 2020. RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Pérez-de-Guzmán, V.; Bas-Peña, E.** (2014). Universidad y formación de profesionales de la educación social. *Interfaces Científicas, Educação*, vol. 3, núm. 1, 101-112.
- Puhl, R.** (2011). El Trabajo Social en Alemania. *Educación Social*, 48, 65-84.
- Real Decreto 1420/1991**, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de Diplomado en Educación Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE núm. 243, 10-10-1991).
- Real Decreto 168/2004**, de 30 de enero, por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia entre determinados títulos en materia de educación social y el título oficial de Diplomado en Educación Social establecido por el Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto (BOE núm. 38, 13-02-2004).
- Rocha, P.; Camacho, G.** (2009). A Avaliação da Concretização do Processo de Bolonia numa Instituição de Ensino Superior Portuguesa, *REEC, Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Rodríguez, R. M.** (2007). Contradicciones y desafíos de la globalización para la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 119-127.
- Puhl, R.** (2011). El Trabajo Social en Alemania. *Educación Social*, 48, 65-84.
- Sáez, J.** (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129-139.
- Sáez, J.** (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 9-20.
- Senent, J. M.** (1994). *Los educadores sociales en Europa. Modelos formativos francófonos y meridionales*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Senent, J. M.** (2008). Las titulaciones de Educación: una perspectiva histórico-comparada desde España y Europa. *Educación XXI*, 11, 43-71.
- Senent, J. M.** (2011a). Educación social: la diversidad como eje de trabajo en clave internacional. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Senent, J. M.** (2011b). Los nuevos Grados en Educación Social en las Universidades Españolas. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Senent, J. M.** (2011c). Educación Social en la Amazonía. *RES, Revista de Educación Social*, 13.
- Teixeira, L.** (2014). Aprendizagem profissional e transições para o mundo do trabalho. Pista para refletir sobre a formação dos educadores sociais. *Interacções*, 29, 238-255.
- Úcar, X.** (2011). Relaciones entre académicos y prácticos en el campo de la pedagogía social y de la educación social. En Belando, M. (ed.), *II Jornada Monográfica "Pedagogía Social y Educación Social: una mirada de futuro"*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vilar, J.** (2018). Elements de reflexió per al futur proper de l'educació social. *Educató Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 70, 17-38.
- Vilar, J.; Planella, J.; Galcerán, M. M.** (2003). Límits i possibilitats de l'acció pedagògica en educació social. *Educató Social*, 25, 10-28.



Foto: Carlo Süßmich - Fotolia.com

Libros recuperados, publicaciones



La ciudad de los niños

Francesco Tonucci
Madrid: Fundación Germán Sánchez,
2004

El libro que hoy recuperamos está escrito por el pedagogo italiano Francesco Tonucci, quien dedicó su labor de investigación principalmente al estudio del pensamiento y el comportamiento de los niños. Tonucci tiene una segunda cara, que incluso es más conocida, que responde al nombre de FRATO, con el que firma las innumerables viñetas cómicas, con carácter pedagógico, que nos ha ofrecido a lo largo de más de cuarenta años y de entre las que podemos destacar las que recogen sus libros *Con ojos de niño*, *Niño se nace*, *Cosas que se pueden hacer con nariz larga además de decir mentiras* y *La soledad del niño*.

La ciudad de los niños es fruto de la experiencia iniciada en 1991 que el autor desarrolló en el municipio de Fano y que posteriormente ha sido replicada en más de doscientas ciudades en Italia, España y América Latina. En Cataluña, a lo largo de las últimas décadas, muchas ciudades han implementado, en el marco de las políticas de infancia y adolescencia, iniciativas que surgen de las propuestas de este proyecto.

El libro tiene por subtítulo “Un modo nuevo de pensar la ciudad” con el que ya de entrada plantea una mirada de cambio y transformación. La idea global de Tonucci es hacer propuesta de cambios

en las ciudades asumiendo a los niños y las niñas como parámetro ambiental y de sostenibilidad, es decir, generar un cambio de tendencia en la que la ciudad sea pensada y construida a la medida de los niños y que sea garantía de una vida mejor para todos.

La obra que presentamos tiene tres partes muy marcadas: en la primera se recoge el proyecto, por qué surge y a qué responde; una segunda parte define las principales propuestas que se hacen; y en el tercer capítulo se recogen, en formato ficha, algunas experiencias que se desarrollaron en Fano y que se nos presentan como testimonio de las posibilidades de realización del proyecto presentado.

Tonucci parte de la crítica a la evolución que han tenido las ciudades y analiza el malestar que ha comportado. Nos dice que “la ciudad ha perdido sus características, se ha vuelto insegura y sospechosa; se ha convertido en un lugar feo, gris, agresivo, peligroso y monstruoso”. “La ciudad ha renunciado a ser un lugar de encuentro y de intercambio y ha optado por la separación y la especialización de los espacios y de las competencias: lugares diferentes para personas diferentes y para funciones diferentes”. En la ciudad individualizada, con ritmos frenéticos de vida, con casas como refugios y calles vividas como problema, el autor plantea para las ciudades y pueblos soluciones más sociales, favorecedoras de la participación, con implicación de todos y que

vuelvan a contemplar a los niños y niñas como miembros activos y no sólo a remolque de los adultos.

El proyecto desarrollado en Fano pivota sobre la creación de un organismo municipal, el laboratorio “La ciudad de los niños”, dedicado a la elaboración y desarrollo del proyecto y para el que el Ayuntamiento pone personal y recursos. El enfoque que pretende el laboratorio “es dar a los niños el papel de protagonistas, concederles la palabra, permitirles que se expresen, que digan lo que piensan. Y, por otra parte, nosotros, los adultos, debemos saberles escuchar, debemos sentir el deseo de entenderles y tener la voluntad de tomar seriamente en consideración todo lo que dicen los niños y niñas”. Y todo esto lo conseguirá generando un segundo pilar, que es el Consejo de los niños, a través del cual se vehiculará su participación.

En la tercera parte del libro se recogen las experiencias llevadas a cabo; entre ellas destacan: Un pleno municipal abierto a los niños, Los niños proyectistas, El guardia amigo de los niños, La multa de los niños, A la escuela vamos solos, Un día sin coches, Una marca de calidad para niños en los hoteles y restaurantes, El club Cdi, etc., y así hasta las veinticinco propuestas que se nos ofrecen.

Hasta aquí, unas líneas para recordar el proyecto de “La ciudad de los niños”. Pero, desde que fue publicado, sus propuestas se han implementado en diferentes países y se han ampliado con otros proyectos en la misma línea. Si desea conocer más sobre la evolución y su actualización, puede consultar el libro del propio Tonucci *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, que publicó la Editorial Graó en 2004, en el que se da directamente la palabra a los niños y a partir de veintiséis propuestas o protestas que hacen se configuran los veintiséis capítulos del libro en los que el autor responde a las preguntas: ¿Por qué un niño dice esto? ¿Qué se podría hacer si le escucháramos?

Y terminamos haciéndonos nuestro el cartel que recoge la viñeta que aparece en la portada del libro. A los pies de una valla que impide que los coches entren en el espacio donde unos niños juegan a pelota nos dice: “Perdonen las molestias. Estamos jugando para ustedes”.

Pere-Joan Giralt i Rovira
Profesor de la Facultad de Educación
Social y Trabajo Social
Pere Tarrés - Universidad Ramon Llull



La educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro

Israel Alonso Sáez y Karmele Artetxe Sánchez (editores)
Barcelona: Octaedro, 2019

En las últimas décadas, en el Estado español, se ha ido desarrollando un fuerte sistema en el ámbito del tiempo libre educativo. En ocasiones, impulsado por agentes sociales, en otras, por las instituciones públicas, hoy un número muy elevado de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y población adulta participa en estos proyectos y servicios, acompañados por un colectivo numeroso de agentes educativos profesionales y de perfil voluntario. En este contexto se sitúa este libro, titulado *La educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro*, que tiene como origen las conferencias, comunicaciones y debates del I Congreso Internacional de Educación en el Tiempo Libre: avanzando en la inclusión, organizado por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Astialdi Sarea y el Gobierno Vasco, celebrado en Barakaldo en 2018. Si bien el contexto educativo en el que se sitúa la obra es el tiempo libre, la inclusión social es el elemento articulador de todas las colaboraciones recogidas en la obra, que trata de responder a la necesidad de recopilar evidencias a nivel nacional e internacional que destacan la capacidad y el valor clave del ámbito de la educación en el tiempo libre para posibilitar comunidades inclusivas, y la inclusión de las personas en situación de dificultad, diversidad funcional o en exclusión.

El libro se estructura en veinticuatro capítulos, divididos en tres bloques. El primero recoge trabajos teóricos y de conceptualización sobre la temática. En concreto, académicos de la UPV/EHU y la Universidad Ramon Llull realizan aproximaciones a las evidencias relacionadas con el impacto que tiene el tiempo libre educativo en la construcción de identidades personales, ciudadanía activa y sociedades inclusivas; se revisan conceptos, políticas relacionadas con la inclusión de personas migrantes a través del tiempo libre educativo; y se contextualiza la educación en el tiempo libre y las políticas de equidad e inclusión educativa en entornos complejos. Se cierra este bloque con el capítulo titulado “El lugar de la educación en el tiempo libre en la educación social”.

El segundo bloque recoge resultados de investigaciones en la materia. Resultados de dos proyectos de I+D+I como son “Ocio, acción sociocultural y cohesión social”, liderado por la profesora Txus Morata (Universidad Ramon Llull) y el “Proyecto HEBE. Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores”, liderado por el profesor Pere Soler (Universidad de Girona), ambos, subvencionados por el MINECO¹. Asimismo, se presentan los resultados del proyecto Erasmus+ denominado Inclusion, cuyo objetivo es la identificación de buenas prácticas de inclusión de las personas in-

migrantes y refugiadas a través del ocio y el tiempo libre y en el que han participado *partners* de cuatro territorios (País Vasco, Portugal, Eslovaquia e Italia). También encontramos en este apartado investigaciones de ámbito local e internacional sobre la temática. Especialmente destacable es la aportación procedente de las tesis doctorales de cinco autores, no solo por la relevancia de los resultados, sino porque refleja la consolidación de la educación en el tiempo libre como área de investigación académica.

El tercer bloque del libro lo componen trabajos relacionados con el análisis de innovaciones en este ámbito. Experiencias situadas en ámbitos locales de diferentes espacios geográficos en el Estado español y también internacionales. Cierra el libro la Declaración de Barakaldo, elaborada por los diferentes agentes que participan en este ámbito, y presentada por primera vez en el marco del I Congreso Internacional de Educación en el Tiempo Libre: avanzando en la inclusión, al que nos referíamos anteriormente.

En definitiva, activistas, técnicos, monitores, educadores, investigadores y académicos colaboran en esta publicación para poner en valor el corpus social y científico de este ámbito, y ser una aportación para que ciudadanía, agentes sociales, profesionales, técnicos y políticos puedan seguir luchando y reivindicando la importancia de este sector y que se convierta en las próximas décadas en uno de los aspectos centrales de

las agendas de las políticas públicas y sociales para conseguir mayores niveles de inclusión en nuestras sociedades.

Naiara Berasategi Sancho
 Doctora en Psicología social
 Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar
 Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
 Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao
 Miembro del Grupo de investigación consolidado KideON. Inclusión socioeducativa, reconocido por el Gobierno Vasco (IT1342-19)

Nekane Beloki Arizti
 Socióloga
 Doctora por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea – UPV/EHU
 Profesora del Departamento de Sociología y Trabajo Social
 Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao
 Investigadora principal del Grupo de investigación consolidado KideON. Inclusión socioeducativa, reconocido por el Gobierno Vasco (IT1342-19)

1 “Ocio, acción sociocultural y cohesión social” (EDU2014-57212-R); “Proyecto HEBE. Identificación de factores potenciadores y limitadores del empoderamiento juvenil: Análisis de discursos y prácticas de educadores” (EDU2017-83249-R).

Libros recibidos

Elkington, S. (ed.). (2014). *Contemporary perspectives in leisure*. London: Routledge.

Izcovich, M. (2017). *Ser padres, ser hijos*. Barcelona: Gedisa.

Urmaneta, M. (2010). *Alumnado con problemas de salud*. Barcelona: Graó.

Propuestas

Próximos números monográficos

Pequeña infancia y familias: el acompañamiento desde la educación social

Uno de los objetivos prioritarios de toda sociedad es la atención adecuada de los más pequeños. Es bien sabido que los primeros años de un niño son fundamentales para su desarrollo a largo de la vida. Dado que la mayoría de niños viven con sus familias, su crecimiento sano y equilibrado dependerá en gran medida de las competencias parentales que tengan sus progenitores y de la forma en que se adecuen y den respuesta a sus necesidades. Actualmente vivimos en sociedades que no lo ponen fácil a las familias con hijos pequeños: a pesar de vivir en ciudades muy pobladas, a menudo la crianza se vive en soledad y aislamiento. Poder compartir la educación de los hijos y las hijas y volver a una visión más comunitaria de la crianza es decisivo, y así lo entiende actualmente la educación social.

Este monográfico analiza y da a conocer experiencias de acompañamiento familiar en clave comunitaria, así como también el trabajo de apoyo a familias que se encuentran en determinadas situaciones vitales (personales o sociales) en las que les es muy difícil ejercer adecuadamente las competencias parentales. La tarea socioeducativa ya no se centra sólo en atender a los niños, sino que se trabaja claramente a favor de la familia. El trabajo que actualmente se lleva a cabo en espacios familiares, centros socioeducativos, materno-infantiles, centros abiertos, proyectos de tiempo libre compartido, etc., es, por tanto, el eje vertebrador de los contenidos del monográfico.

Pautas generales para la presentación de originales

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa está abierta a las aportaciones de experiencias, trabajos e investigaciones de los diversos ámbitos de la intervención socioeducativa. Se priorizan aquellos artículos que realizan aportaciones significativas para la práctica profesional o tratan aspectos innovadores con respecto a los campos de intervención o los modelos y métodos de trabajo.

Los artículos o colaboraciones deben enviarse a la plataforma de la revista y deben cumplir los requisitos e instrucciones para su revisión. Para formalizar el envío de un artículo, es necesario enviarlo a través de la plataforma RACO:

<https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/index>

- Se hace una primera revisión, previa al proceso de evaluación externa, a fin de comprobar que los artículos recibidos (tanto los que integran los monográficos como los publicados en el resto de secciones) se ajustan a los criterios de la Revista en relación con la temática, la calidad de redacción y la extensión; además, se constatará que se trata de trabajos de investigación originales, no publicados antes en ningún otro medio ni en ninguna otra lengua.
- Los trabajos pueden presentarse en catalán o en castellano, indistintamente.
- Para asegurar el anonimato de los artículos, **la presentación se realizará en un fichero** en el que se adjuntará el artículo sin ninguna referencia a los autores, de forma que sea totalmente anónimo.
- En el caso de ser un artículo con tablas y gráficos, estos deberán ser **editables** para que se puedan traducir.
- Las **notas a pie de página** se numerarán por orden de aparición y se presentarán **al final del texto**. Se recomienda que estas anotaciones sean mínimas y se utilicen exclusivamente para hacer aclaraciones del texto y no para poner referencias bibliográficas.
- Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de autores siguiendo el formato de **citación APA 6th ed.**
- Los datos de **la autoría y filiación** se introducen en el paso **"Introducción de metadatos"** del envío del artículo.
- Los artículos irán acompañados de un **resumen** de como máximo **150-190 palabras** y de **5 palabras clave**.
- Los **artículos se presentarán utilizando las plantillas siguientes** en función de la sección a la que corresponden (las plantillas contienen indicaciones sobre extensión, tipo de letra, cita bibliográfica):
 1. Plantilla de la sección "Monográfico" o la sección "Intercambio"
 2. Plantilla de la sección "Opinión"
 3. Plantilla de la sección "Publicaciones" o la sección "Libros recuperados"



El Consejo de Redacción elegirá los trabajos para que sean evaluados y comunicará a los autores la decisión tomada. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa* se publica en acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial (by-nc): se permite el uso de su contenido siempre que se cite a los autores y la publicación, con su dirección electrónica exacta. Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se les dé un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

© Facultat de Educació Social y Trabajo Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull