

MANUAL DE FORMACIÓN  
**MONITOR DE ANIMACIÓN,  
OCIO y TIEMPO LIBRE**



## **Contenidos:**

### **Fundamentos de la educación en el tiempo libre infantil y juvenil.**

Conceptos básicos: distinción entre los términos "ocio", "tiempo libre" y "animación sociocultural".

Tipología y frecuencia del ocio en el siglo XXI.

Relevancia y beneficios de la experiencia de ocio.

La Perspectiva de las Fortalezas como base teórico-práctica para las intervenciones en ocio.

### **El ocio en los procesos educativos y socializadores.**

Ocio como recurso pedagógico y socializador.

Ocio como contenido educativo.

Un ejemplo de educación en el ocio: el Modelo de intervención UD.

### **Desarrollo psicosocial infantil y juvenil: teorías clave y orientación para monitores de ocio.**

Principales teorías del desarrollo humano

Orientaciones para monitores de ocio que trabajan en la etapa infantil (0-6 años).

Orientaciones para monitores de ocio que trabajan en la etapa primaria (6-11 años).

Orientaciones para monitores de ocio que trabajan con adolescentes (12-18 años).

### **La atención a la diversidad en la animación sociocultural.**

La diversidad humana como reto y fuente de riqueza.

Personas que requieren un apoyo y una atención educativa más específica.

### **Actividades para la animación infantil y juvenil.**

### **Elaboración de proyectos de animación sociocultural.**

Referencias bibliográficas y legislativas.

## FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EN EL TIEMPO LIBRE INFANTIL Y JUVENIL

### CONCEPTOS BÁSICOS: DISTINCIÓN ENTRE LOS TÉRMINOS "OCIO", "TIEMPO LIBRE" y "ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL".

A pesar de que los términos "ocio", "tiempo libre" y "animación sociocultural" son comúnmente utilizados por la población, no toda la comunidad científica comparte la misma idea sobre lo que estos conceptos representan. De hecho, existen controversia entre los diferentes expertos sobre el tema acerca de lo que significan dichos términos y qué características se pueden incluir en ellos, pudiendo encontrar un amplio abanico de definiciones de los mismo, algunas de las cuales se contradicen en algunos aspectos.

En cuanto al término "ocio", se puede afirmar que en la literatura científica que analiza el concepto existen controversias entre los diferentes autores. Olmos, Hernández, Calvo y González (2011) observaron esta ambigüedad, reflejándola en los siguientes interrogantes:

*"Pero, ¿qué es el ocio? ¿Es un conjunto de actividades o más bien un conjunto de actitudes? ¿No es lo mismo hablar de ocio que de tiempo libre? ¿Cuándo una actividad se convierte en ocio? ¿Puede el ocio llegar a ser destructivo? ¿Dónde empieza el tiempo libre y donde empieza el ocio? ¿toda actividad ociosa es realmente tiempo libre?" (Olmos et al., 2011, p. 16).*

De igual modo, Purrington y Hickerson (2013) se planteaban las siguiente preguntas respecto al ocio, mostrando asimismo la controversia que dicho término engloba:

*"¿Cuál es la naturaleza del ocio? En otras palabras, ¿Es el ocio un comportamiento (por ejemplo, actividad), un factor psicológico (por ejemplo, experiencia) o algo más (por ejemplo, tiempo)?" (Purrington & Hickerson, 2013, p. 128).*

Russell (2013) expone que el término "ocio " es un concepto complejo y contextual, ya que si se analiza su significado a través de la historia, se puede observar cómo su significado varía en función del lugar, el tiempo y las personas.

Dicha autora señala que, actualmente, la conceptualización del ocio supone una cuestión de perspectiva, en donde las experiencias individuales y la base cultural continúan siendo una influencia para su definición. Stebbins (2012) defiende de igual modo esta idea, al considerar que el concepto de ocio está delimitado por su contexto social, cultural y geográfico, siendo igualmente relevantes para la resignificación del término tanto la dimensión individual como la contextual. Sin embargo, y a pesar de las connotaciones culturales que el concepto puede conllevar, el ocio es considerado un fenómeno humano que se manifiesta a través de todas las culturas (Purrington & Hickerson 2013).

Algunos autores realizan una síntesis de los elementos clave para definir dicho concepto. Así, autores como García y Santizo (2010), defienden que los elementos clave para delimitar el ocio son la vivencia, la libertad, la satisfacción, la creatividad, el crecimiento y el desarrollo personal. Por su parte, Stebbins (2012) identifica como aspectos esenciales el hecho de ser una actividad elegida de manera libre, desarrollada en el tiempo libre y creadora de un resultado positivo. Finalmente, una caracterización más antigua pero que ha sido utilizada como referente teórico en la literatura, es la realizada por Trilla (1993), quien resume y señala como principales características del ocio la autonomía (en el qué y el cómo), el autotelismo y la vivencia placentera.

Tras analizar diferentes conceptualizaciones del término "ocio", se pueden distinguir dos corrientes ideológicas que sustentan el trasfondo de dichas definiciones. Por un lado, tal como señala Russell (2013), se encuentran definiciones con un corte más objetivo que delimitan el ocio de manera cuantificable centrando su discurso en el ocio como conjunto de actividades o como sinónimo tiempo libre. Por otro lado, se encuentran aquellas definiciones que tienen un corte más subjetivo, refiriéndose al ocio de una manera espiritual, es decir, como un estado de la mente o una actitud.

En la siguiente tabla se muestran algunas definiciones del término "ocio" para ejemplificar las vertientes mencionadas. Es importante señalar que la primera definición que se presenta dentro de la corriente objetiva es la realizada por Dumazeider (1971), una definición clásica que ha marcado un hito en la literatura de ocio y ha dado lugar a lo denominado como las tres "D" de Dumazeider (Diversión, Descanso y Desarrollo personal). La segunda definición se ha obtenido de la Real Academia de la Lengua Española (2001), englobándose también dentro de la corriente objetiva. La tercera definición es del autor Cuenca (2004), relevante y conocido experto español en estudios de ocio impulsor de la corriente subjetiva, y finalmente la cuarta y más actual definición de Stebbins (2012) combina ambas corrientes.

## Corriente Objetiva

“El ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales, para descansar, para divertirse, para desarrollar su información o su formación desinteresada, o para participar voluntariamente en la vida social de su comunidad”. (Dumazeider, 1971, p. 20).

“Ocio. (Del lat. otium)

1. m. Cesación del trabajo, inacción o total omisión de la actividad.
2. m. Tiempo libre de una persona.
3. m. Diversión u ocupación reposada, especialmente en obras de ingenio, porque estas se toman regularmente por descanso de otras tareas.
4. m. Obras de ingenio que alguien forma en los ratos que le dejan libres sus principales ocupaciones”.

(Real Academia de la Lengua Española, 2001).

## Corriente Subjetiva

“El ocio, visto en toda su amplitud y desde un punto de vista general, es un área de experiencia, un recurso de desarrollo, una fuente de salud y prevención de enfermedades físicas y psíquica, un derecho humano que parte de tener cubiertas las condiciones básicas de vida, un signo de calidad de vida y un posible potencial económico. El ocio puede ser todo esto pero además, requiere una toma de conciencia. El ocio es una experiencia humana, básica y vital” (Cuenca, 2004, p. 32).

## Combinación de ambas corrientes

“Actividad elegida voluntariamente, enmarcada dentro del tiempo libre, que las personas quieren hacer y hacen utilizando sus habilidades y recursos, viviéndolo de una manera satisfactoria o enriquecedora (o ambos)”. (Stebbins, 2012, p. 4).

Como defienden Cuenca y Goytia (2012), actualmente la visión que impera entre los expertos en estudios de ocio es aquella que apuesta por una visión del ocio de manera subjetiva. Este hecho se puede constatar en el análisis de la literatura llevado a cabo por estos mismos autores que estudiaron el cambio en el significado del concepto de ocio durante el siglo XXI. La conclusión a la cual llegaron fue que el término había evolucionado hacia una visión humanista, dando como resultado lo denominado como "ocio experiencial".

Esta visión humanista considera el ocio como una experiencia humana o vivencia subjetiva de predominio emocional y de carácter procesual, donde el marco de referencia es el propio actor/agente quien justifica su experiencia por la libre satisfacción y la integra en sus valores y modo de vida. Sus principales características son las siguientes (Cuenca & Goytia, 2012):

- ➔ El marco de referencia es la persona: para entender la experiencia de ocio, se ha de partir desde la persona que lo vivencia, ya que es ésta quien atribuye el significado a la misma. Por esta razón, para lo que algunos es una vivencia de ocio, para otros no lo es. Por otro lado, es importante señalar que la percepción respecto a la vivencia de ocio es dinámica, es decir, varía conforme las personas se implican en ésta.
- ➔ Tiene un predominio emocional: las experiencias de ocio se encuadran en el mundo de las emociones, lo que más importa es la pasión, no la acción.
- ➔ No se realiza por deber sino por libre satisfacción: las experiencias de ocio no se llevan a cabo por obligación, sino por la satisfacción que producen, aunque la perseverancia o el libre compromiso puedan ser factores de motivación.
- ➔ Se integra en valores y modos de vida: el ocio es un valor en sí mismo que se asocia a con otros valores (dignidad, calidad de vida, felicidad, etc.). Además, algunas prácticas de ocio en concreto se asocian a valores más específicos (belleza, armonía, verdad, conocimiento, salud, fortaleza, capacidad, etc.). Por ello, el ocio, de manera consciente o inconsciente, se integra en la escala de valores de la persona y en su contexto.
- ➔ Carácter procesual: la vivencia de ocio va más allá del tiempo que dura la actividad. La experiencia de ocio incluye las vivencias previas de planificación o deseo y las vivencias posteriores de recuerdo.

Sin embargo, Cuenca y Goytia (2012) pudieron comprobar a través de una investigación llevada a cabo que, mayoritariamente, la población describe el ocio desde una perspectiva objetivista, al identificarlo con "tiempo libre que dedicamos a hacer algo que nos gusta" (41% de los entrevistados), "actividad realizada por gusto y satisfacción" (24%) y "ocupación del tiempo de forma creativa y gratificante" (22%).

Los resultados de este estudio se asemejan a los del estudio realizado por Spector (2007), quien preguntó a 50 adolescentes de entre 14 y 17 cuál es el significado del ocio para ellos, y éstos, de igual modo, lo identificaron como sinónimo de "tiempo libre tras las ocupaciones". Así pues, ambos estudios sugieren que no se ha realizado el traspaso desde la teoría a la práctica, es decir, desde los hallazgos de los expertos en la materia a la perspectiva de la población.

A pesar de los resultados de estas dos investigaciones, en las que se considera ocio como sinónimo de tiempo libre, la mayoría de los autores estudiosos del tema resaltan que una cuestión muy relevante es la distinción entre ambos conceptos.

Es decir, aunque la población y cierta parte de la literatura utilizan como sinónimos los términos "ocio" y "tiempo libre", muchos son los expertos en la materia que consideran fundamental la diferenciación entre ellos (Cuenca, 2004; Elizalde, 2010; Lobo & Menchén, 2004; Olmos et al., 2011; Otero, 2009; Stebbins, 2012). Estos autores han conceptualizado el término de "tiempo libre" resaltando el carácter de libre albedrío que conlleva dicho espacio temporal de la vida de una persona, definiéndolo de las siguientes formas:

*"El tiempo libre es el que está constituido por aquel aspecto del tiempo vital en el que el hombre libremente realiza las actividades que prefiere" (Lobo & Menchén, 2004, p. 46).*

*"El tiempo libre es un tiempo en el que la ausencia de obligaciones nos permite llevar a cabo acciones, ámbito temporal lleno de posibilidades que depende de nosotros" (Cuenca, 2004, p. 28).*

*"El tiempo libre es aquél que no está comprometido con obligaciones cotidianas, por las ocupaciones impuestas por la supervivencia, por las responsabilidades sociales o por el trabajo" (Otero, 2009, p. 43).*

*"El tiempo libre hace alusión a un espacio de tiempo cargado de posibilidades que dependen de uno mismo; un tiempo en el que no hay obligaciones" (Olmos et al., 2011, p. 16).*

Tras analizar el significado de "tiempo libre", estos mismos autores han hecho especial hincapié en la distinción que debe existir con el concepto de "ocio", razonándolo de la siguiente manera:

*"El tiempo, en cuanto a tiempo social, es considerado algo objetivo, medible y cuantificable, pero el ocio, en cuanto vivencia humana, ha de conectarse necesariamente a nuestra vertiente personal y subjetiva en la que resulta difícil cuantificar los momentos y los efectos del proceso" (Cuenca, 2004, p. 28).*

*"El ocio es el conjunto de actividades realizadas durante el tiempo libre dirigidas al pleno desarrollo" (Lobo & Menchén, 2004, p. 44).*

*"El ocio, en sentido estricto, implica subjetividad y vivencias, autonomía y capacidad de decisión de las personas sobre cómo desean emplear su tiempo libre" (Otero, 2009, p. 44).*

*"El tiempo de ocio es aquel tiempo libre que se emplea específicamente en prácticas de ocio" (Olmos et al., 2011, p. 16).*

En síntesis, y como especifican Elizalde (2010) y Stebbins (2012), disponer de tiempo libre no equivale a tener una vivencia de ocio. Esto es así ya que el tiempo libre es aquel tiempo disponible que nos permite elegir autónomamente cómo llenarlo de contenido (Trilla et al., 2014), y este contenido puede englobar experiencias de ocio u otro tipo de prácticas diferentes.

Así, por ejemplo, el tiempo libre puede contener espacios de aburrimiento, pereza o de realización de actividades de carácter nocivo, lo que no es considerado por diferentes autores como "ocio" sino como "ociosidad" (Cuenca, 2009; Elizalde, 2010; Lobo & Menchén, 2004; Stebbins, 2012).

La "ociosidad" es otro término con el que se suele confundir el ocio. Es importante resaltar que "ocio" y "ociosidad" pueden compartir en común el hecho de ser experiencias que pueden resultar placenteras y ser realizadas durante el tiempo libre, pero el concepto de ocio es positivo en su esencia, es un elemento de desarrollo de la persona, mientras que la ociosidad empobrece y tiene una influencia negativa (Cuenca, 2009; Elizalde, 2010; Lobo & Menchén, 2004; Stebbins, 2012). Esta confusión entre ambos términos ha supuesto en ocasiones una idealización prejuiciosa hacia el concepto de ocio, dando lugar a una idea de ocio inadecuada (Elizalde, 2010; Stebbins, 2012) que domina ciertas actitudes y perdura hasta hoy día, aunque sea de forma residual (Trilla et al., 2014).



Finalmente, el último concepto esencial es “animación sociocultural”. Trilla (1997), autor reconocido internacionalmente como una eminencia en la materia, definió este término hace unas décadas basándose como “el conjunto de acciones realizadas por individuos, grupos o instituciones sobre una comunidad o sector de la misma y en el marco de un territorio concreto, con la finalidad principal de favorecer la participación activa de sus integrantes en el proceso de su propio desarrollo social y cultural” (p. 22). Dicho autor reconoce la animación sociocultural a través de tres vertientes: a) como una intervención que cumple una función social, b) como una metodología de trabajo con técnicas e instrumentos propios, c) como un proceso y práctica social.

Aguirre, Moliner y Traver (2017) hacen hincapié en la relevancia que tienen ciertos factores clave en el concepto de animación sociocultural y que han sido señalados por diferentes autores. Entre estos factores destacan la metodología flexiva y reflexiva, la sistematización y tecnicidad, la adaptación a la realidad con la que se interviene, la participación ciudadana, la transformación social, la cultura colaborativa, el protagonismo de la propia ciudadanía y el fomento de valores tales como son la convivencia y la diversidad.

Finalmente, señalar que el desarrollo comunitario, así como la participación ciudadana fomentan el crecimiento y autonomía de las personas y grupos, es decir, el empoderamiento de la sociedad, lo cual debe ser el fin último de la animación sociocultural (Soler, 2016). Este proceso se lleva a cabo a través de impulsar, entre otras cuestiones, el ocio de las personas y comunidades, un ocio que como se ha expuesto anteriormente está enmarcado dentro del contexto del tiempo libre.

En síntesis, la relación entre la animación sociocultural y el ocio es que la primera supone la base teórico-práctica para promover las experiencias de ocio en la sociedad, las cuales deben estar enmarcadas dentro de espacios de tiempo libre. De este modo, la animación sociocultural se convierte en la “ciencia” en la que se sustenta la promoción del ocio comunitario, con una metodología, técnicas y procedimientos propios.

Por esta razón, la mayoría de los expertos realizan una diferenciación entre los términos ocio, tiempo libre y animación sociocultural, ya que los matices de cada concepto suponen interpretaciones e implicaciones diferentes.

## **TIPOLOGÍA y FRECUENCIA DEL OCIO EN EL SIGLO XXI**

Por lo que respecta a las tipologías de experiencias de ocio, éstas pueden clasificarse teniendo en cuenta diferentes criterios, pudiéndose encontrar clasificaciones distintas según los diversos autores. Esto indica que no existe un consenso unánime acerca de una clasificación que catalogue las prácticas de ocio en diferentes tipos.

A continuación se muestran dos ejemplos de cómo se puede clasificar el ocio ateniéndose a dos criterios; la frecuencia en el uso de prácticas de ocio y el nivel de implicación en la experiencia llevada a cabo.

Águila (2005), basándose en el criterio de la frecuencia, distingue entre ocio consolidado, ocio emergente, ocio descendente, ocio ausente y ocio deseado. El ocio consolidado sería aquel que se practica diariamente o casi a diario, el ocio emergente el que se practica el fin de semana o repetidas veces durante el mes, el ocio descendente aquel que se practica esporádicamente, el ocio ausente aquel que no se practica y el ocio deseado sería aquel que no se practica pero se desea practicar.

En cuanto a las clasificaciones basadas en el criterio del nivel de implicación en la práctica de ocio, se observa un acuerdo entre diferentes autores que consideran que el ocio puede dividirse entre "ocio sustancial" (o también denominado "ocio serio") y el "ocio casual" (Cuenca, 2009; Ruskin, 2002; Stebbins, 2012).

El ocio sustancial o serio lo conforman aquellos tipos de prácticas, normalmente manifestadas como un "hobby" o afición, que los participantes encuentran profundas e interesantes, conformando un importante centro de interés en su vida. Stebbins (2012) expone que las notas diferenciales de éste son seis: la perseverancia, el esfuerzo, el desarrollo personal, los beneficios a largo plazo y la identidad personal que genera, ya que los participantes de ocio serio tienen a identificarse fuertemente con sus actividades elegidas.

El ocio casual, en cambio, es una experiencia que proporciona placer a corto plazo y requiere de poca o ninguna formación o preparación para disfrutar de ella. Según Cuenca (2009), es un tipo de ocio que aporta una recompensa inmediata y su transcendencia en el desarrollo humano es de menor significación que el ocio sustancial.

Finalmente, Stebbins (2012) ejemplifica las actividades de ocio diferenciando entre las experiencias de ocio sustancial y las experiencias de ocio casual.

Según el autor el ocio sustancial o serio está conformado por experiencias de arte, ciencia, voluntariado, coleccionismo, manualidades, actividades participativas, juegos y deportes, entre otros. Mientras, el ocio casual lo conforman actividades como el juego, la relajación, el entretenimiento pasivo (leer libros, escuchar música, etc.), el entretenimiento activo (por ejemplo, juegos colectivos), las conversaciones sociales, la estimulación sensorial (por ejemplo, disfrutar una comida), el voluntariado ocasional y las actividades aeróbicas placenteras (por ejemplo, dar una vuelta).

Por lo que respecta a la frecuencia de estos tipos de prácticas de ocio en la población, diversos estudios se han centrado en analizar dicha cuestión.

De este modo, se pueden encontrar investigaciones como la realizada por el Instituto Nacional de Estadística (2008), donde se refleja que la actividad de ocio preferida de los españoles mayores de quince años es el cine, seguida de visitar lugares de interés, ver la televisión y realizar vida social. Asimismo, se señala que el tiempo libre dedicado a la participación y la vida social de esta población es alrededor de tres horas diarias, seguido de ver la televisión/video (casi tres horas diarias), escuchar la radio/música y leer. El tiempo dedicado a otras actividades, en donde se incluyen el ocio pasivo, las actividades al aire libre, los deportes, las aficiones y los juegos, tiene una media diaria de dos horas y tres cuartos a día para los hombres y algo más de dos horas para las mujeres.

Otro estudio más actual sería el realizado por Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2015), pero éste se centra exclusivamente en los hábitos y prácticas culturales. Según la encuesta realizada a 16.000 personas de 15 años en adelante, las actividades culturales anualmente más frecuentes de los españoles son: escuchar música (87,2%), leer (62,2%), ir al cine (54%), asistir a espectáculos en directo (43,5%), visitar monumentos o yacimientos (42,8%), y asistir a museos, exposiciones y galerías de arte (39,4%). En contra, las actividades realizadas con menor frecuencia son asistir a espectáculos de ópera (2,6%) y zarzuela (1,8%).

Se resaltan dos aspectos relevantes en este estudio realizado por el Ministerio de Cultura, Educación y Deporte (2015). Por un lado, y tal como los autores destacan como aspecto importante, los jóvenes presentan tasas de participación cultural más elevadas en prácticamente todas las actividades culturales (visitan más museos, monumentos, asisten más a espectáculos en directo, leen más, van más a bibliotecas, compran más e incluso realizan más prácticas culturales activas), lo cual decrece al aumentar la edad.

No obstante, el nivel de estudios es el factor más determinante, aumentando o decreciendo sistemáticamente la frecuencia de prácticas culturales. Por el otro lado, se resaltan las fuertes interrelaciones entre las actividades, ya que, de manera casi sistemática, quienes practican alguna actividad cultural participan también en otras.

## **RELEVANCIA y BENEFICIOS DE LAS EXPERIENCIAS DE OCIO**

Varias son las razones que justifican la relevancia del hecho de llevar a cabo prácticas de ocio, y estas radican principalmente en que es considerado una necesidad humana, un derecho, un valor y un indicador de calidad de vida, tal como se explica a continuación.

En primer lugar, el ocio es considerado una necesidad humana (Cuenca, 2009; Murillos Rojas, 1996; Spector, 2007), siendo un requisito para la socialización e integración social, sobre todo en cuanto al juego se refiere (Cuenca, 2009), incluyendo asimismo los juegos deportivos (Molina, 2009).

Como señala Murillos (1996), el juego es una necesidad natural y parte vital de la vida del ser humano ya que enseña a descubrir el mundo. El juego es especialmente relevante durante la infancia, lo cual queda reflejado dentro la taxonomía de las necesidades básicas de los niños realizada por López (1995, 2008), pudiéndose incluir dentro de las necesidades físico-biológicas (de ejercicio y juego), cognitivas (de estimulación sensorial, exploración física y social y de comprensión de la realidad física y social), emocionales (por las relaciones afectivas que promueve) y sociales (a través de la interacción social y la participación).

Además de ser considerado una necesidad humana, el ocio es redefinido también como un derecho, y en consonancia con este hecho diferentes instituciones tanto a nivel nacional como internacional han estableciendo propuestas legislativas para su promoción.

A nivel nacional, la Constitución Española (Constitución Española, 1978) recoge en su Artículo 43.3 que "los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo facilitarán la adecuada utilización del ocio". De este modo, se hace alusión explícita en la ley del deber que tienen las autoridades públicas para promocionar la adecuada utilización del ocio, prestando especial interés en la rama deportiva y relacionada con la salud.

A nivel internacional, la ONU en su Declaración Universal de los Derechos Humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre, 1948) alude al ocio en diversos artículos, entre los cuales se destaca el Artículo 24, que promulga el "derecho al descanso y al disfrute del tiempo libre". Asimismo, la ONU a través de la Convención de los Derechos del Niño (La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25 de 20 de noviembre, 1989) establece en su Artículo 31 que los niños tienen derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad, y en su Artículo 5 expone que las familias tienen derecho a impartir y dar orientación a los hijos para que ejerzan sus derechos.

En otras palabras, se establece que los niños y adolescentes tienen derecho a vivir un ocio adecuado y los padres tienen derecho a orientarles y poder proporcionárselo.

A parte de ser proclamado como una necesidad y un derecho, el ocio es un valor. Desde los inicios del siglo XX, el ocio comenzó a ser visto como un valor personal y social entre la población, ya que, como defendía Dumazeider (1971) en su época, "en menos de cincuenta años, el ocio se ha afirmado no solamente como un derecho, sino como un valor" (p.13). Actualmente, el ocio es uno de los valores más respetados y deseados en el siglo XXI (Aristegui & Silvestre, 2012; Cuenca, 2009, 2012), junto con otras metas vitales como son adquirir una vivienda digna, un trabajo estable, una educación adecuada (Rapp & Goscha, 2012).

A todo esto se debe añadir que el ocio es estimado como un indicador de calidad de vida (Cuenca, 2009; Somarriba & Pena, 2010). Esta relación entre ocio y calidad de vida se puede ver explicada a través de los múltiples beneficios esenciales que aporta el ocio.

En primer lugar, se resalta que el hecho de que el ocio proporciona bienestar. Cuantiosos autores afirman que existe esta la relación entre ocio y bienestar y la han estudiado detenidamente, afirmando una correlación positiva entre ambos (Ábrahám et al., 2012; Brajša-Žganec et al., 2011; Heintzman & Mannell, 2003; Kuykendall et al., 2015; Liu, 2014; Newman et al., 2014; Stebbins, 2012; Trainor et al., 2010; Warren, 2010; Zawadzki et al., 2015).

Entre ellos, se encuentran Newman, Tay y Diener (2014) quienes hicieron un meta-análisis de la literatura al respecto concluyendo que el ocio proporciona bienestar, satisfacción en la vida y sentimientos positivos a través de cinco factores:

- ➔ Relajación y desconexión, a través de reducir el estrés y sus efectos negativos (favoreciendo incluso el sueño) y servir como técnica de distracción mental ante el trabajo y/o las preocupaciones (ya que la actividad de ocio requiere necesariamente de una atención cognitiva).
- ➔ Autonomía, favoreciendo la percepción de control y libertad.
- ➔ Empoderamiento, la cual se origina a través de la autoeficacia, la aceptación propia, el enriquecimiento personal, la renovación de uno mismo y el orgullo propio.
- ➔ Significación, lo que favorece el hecho de otorgar un propósito o sentido a la vida a través de realizar algo considerado como importante o relevante.
- ➔ En aquellas actividades de ocio de carácter social, aparece el sentimiento de afiliación, el cual cubre necesidades básicas de relación social y de afecto.

Stebbins (2012) profundiza en este último aspecto de afiliación e indica que en aquellas actividades de ocio llevadas a cabo de manera grupal se identifican los siguientes tres beneficios: atracción social (asociada con el resto de los participantes de la actividad), refuerzo grupal (sentimiento de ayuda, de ser necesitado y de ser altruista) y sentimiento de grupo (ya que se contribuye a mantener y desarrollar el grupo).

Kuykendall, Tay y Vincent (2015), por su parte, también realizaron un meta-análisis de la literatura que estudia la relación entre ocio y bienestar, encontrando evidencias suficientes que apoyan las siguientes afirmaciones:

- ➔ Existe una correlación positiva muy significativa entre la participación en actividades de ocio y el bienestar subjetivo a través de diferentes países y con diversas poblaciones.
- ➔ La correlación entre el bienestar subjetivo y el hecho de realizar experiencias de ocio depende del grado de satisfacción obtenido en la experiencia de ocio.
- ➔ Existe una relación longitudinal positiva entre la satisfacción obtenida por las experiencias de ocio y el bienestar subjetivo.
- ➔ Las intervenciones basadas en prácticas de ocio pueden incrementar el bienestar subjetivo, sobre todo aquellas más duraderas.
- ➔ Existe una correlación positiva entre mayor frecuencia y variedad de experiencias de ocio y mayor bienestar subjetivo.

De los resultados de estos últimos autores se pueden extraer dos ideas clave. La primera, es que las experiencias de ocio han de ser satisfactorias para que se produzca bienestar, siendo más efectivas cuanto mayor es la duración y la variedad de experiencias, teniendo a su vez un efecto a largo plazo. Como señalan los autores, es importante resaltar este aspecto de satisfacción como efecto moderador en el grado de bienestar subjetivo obtenido a través del ocio (Kuykendall et al., 2015). La segunda idea clave radica en que existen suficientes evidencias que apoyan que el ocio puede ser una herramienta para potenciar el bienestar de las personas, pero se ha de tener en cuenta que ha de ser satisfactorio, variado y duradero para que tenga un mayor efecto en el grado de bienestar.

Otro de los beneficios del ocio se basa en el hecho de que incrementa y fomenta la salud debido a que, entre otras cuestiones, reduce el estrés y la frecuencia cardiaca (Zawadzki et al., 2015), ayuda a prevenir enfermedades cardiovasculares así como algunos tipos de cáncer y la diabetes (Henderson, 2014) y especialmente aquellas experiencias de ocio que implican movimiento físico reducen el riesgo de padecer crónicas o no transmisibles (Flack et al., 2013).

Como defienden García y Santizo (2010) incluir tiempos de ocio, ya sea de descanso, entretenimiento o actividades, ayuda a evitar patologías y desordenes psíquicos y emocionales. Cohen-Gewerc y Stebbins (2007) corroboran esta afirmación y señalan el ocio es un factor de prevención tanto a nivel psicológico como a nivel físico, que debería ser tenido en cuenta dentro del ámbito de la medicina preventiva debido a sus beneficios de enriquecimiento, calidad de vida y bienestar. A pesar de ello, estos autores señalan que generalmente los profesionales de la medicina preventiva no tienen esta visión acerca del ocio.

Además de proporcionar bienestar y fomentar la salud, el ocio ofrece otros múltiples beneficios que pueden variar dependiendo del tipo de actividad de ocio que se esté llevando a cabo. La literatura que lleva tiempo analizando esta cuestión es extensa y hace alusión a los diversos efectos positivos.

De entre los autores que estudian los beneficios del ocio a nivel individual se encuentra Otero (2009), quien defiende que el ocio contribuye a desarrollar la educabilidad de las personas, estimular la creatividad y el espíritu crítico, evitar la monotonía, poner en práctica capacidades humanas (instrumentales, de expresión, participación, etc.), desarrollar la autonomía y despertar y afianzar la sensibilidad en diferentes campos (deportivo, artístico, cultural, etc.).

Siguiendo con el análisis de los beneficios a nivel personal que proporciona el ocio, se resalta que el ocio otorga significado a la vida de las personas. Tal como expresa Cuenca (2012), cada vez son más las experiencias significativas de ocio que llenan de sentido múltiples proyectos vitales, de modo que los momentos de ocio se convierten en recuerdos significativos valorados por las personas durante el transcurso de su vida. Kleiber (2002) está de acuerdo con esta afirmación, y resalta que lo importante no es mantenerse activo, sino tener en cuenta el significado de las actividades y ser selectivo.

Otros beneficios a nivel individual serían los que han sido denominados "efectos paliativos". El ocio paliativo permite a las personas adaptarse a cambios y a acontecimientos relevantes en sus vidas, como puede ser la pérdida de un ser querido o encontrarse en una situación de desempleo. En estos casos, el ocio actúa como una barrera protectora y un elemento de estabilidad al ofrecer distanciamiento ante esa situación (Cuenca, 2009).

En este particular, Kleiber (2002) añade que el ocio potencia el sentimiento de seguridad para aquellos que pasan por situaciones de adversidad. Según el autor, el ocio relajado puede ser un espacio de recuperación, reflexión y regeneración, o puede ser un elemento de desconexión que favorezca las condiciones de asimilación e integración personal. Cuando el ocio favorece la relajación se puede considerar un indicador de éxito en cuanto a seguridad.

Otros autores van más allá de los beneficios que aporta el ocio a nivel personal, describiendo los beneficios que el ocio desarrolla a nivel social. Entre estos beneficios a nivel social se destacan el desarrollo de la identidad, el fomento de la socialización y de la interacción social, la promoción de la igualdad y la calidad de vida en una comunidad y el fomento del desarrollo económico de un país.

El ocio facilita el desarrollo de la identidad personal y grupal a través facilitar la creación del autoconcepto, definido en base a la actividad realizada y/o los grupos con los que se practica dicha actividad de ocio (Faché, 2002). Un ejemplo que manifiesta este hecho son las identidades juveniles que se configuran en el ámbito del ocio (Faché, 2002).

Finalmente, otro beneficio social del ocio es la interacción interpersonal y la socialización. El ocio promueve la interacción social en diferentes contextos; entre amigos, familiares, comunidad, etc. (Otero, 2009).

En cuanto a la contribución del ocio en la disminución de las desigualdades sociales, el ocio puede reducir diferencias de estatus y facilitar la equidad de oportunidades y recursos, si, desde las instituciones políticas, se establecen medidas de ocio para la integración comunitaria de aquellos más excluidos. De esta manera, se promueve la inclusión y el equilibrio social, así como valores relacionados con la ciudadanía (Ruskin, 2002; Silva et al., 2006). Un ejemplo de esto puede verse reflejado en los deportes en equipo, a través de los cuales se fomenta la interculturalidad y la integración social (Molina, 2009). En línea con lo anterior, un beneficio del ocio es que es un posible potencial económico para un país debido a los diversos procesos que pueden girar en torno a él, como pueden ser el turismo (Cuenca, 2004).

Ciertos autores realizan una descripción de los beneficios basándose en el tipo de experiencia de ocio que se ha llevado a cabo. Así por ejemplo, Stebbins (2012) clasifica los beneficios obtenidos de las prácticas del ocio serio y del ocio casual. Este autor señala que el ocio casual puede ofrecer creatividad y descubrimiento, adquisición de cultura general (a través de libros, televisión, visitas a museos, etc.), relajación y entretenimiento, desarrollo y mantenimiento de relaciones sociales, entre otros. Mientras, el ocio serio puede ofrecer: enriquecimiento y desarrollo de habilidades y capacidades, expresión de uno mismo, renovación de uno mismo y de la personalidad, sentimientos de éxito, fortalecimiento de la autoimagen e identidad social y personal (ya que los participantes de un ocio serio tienden muy frecuentemente a identificarse con su actividad de ocio, lo que repercute en la visión social), interacción social, sentido de pertenencia e incluso resultados físicos o tangibles de la actividad (como obras de arte) y socialización (actitudes, prácticas, valores, creencias, metas, etc.).

Un tipo de experiencia que se resalta por su carácter especial es el juego, como un ámbito del ocio de relevante interés, especialmente en los más jóvenes.



Goldstein (2012), tras realizar un profundo meta-análisis de la literatura respecto a los beneficios del juego, los resume en los siguientes:

- ✓ Incrementa el desarrollo y el crecimiento cerebral a través de establecer nuevas conexiones neuronales.
- ✓ Potencia la capacidad de aprendizaje, el pensamiento abstracto y las habilidades lingüísticas.
- ✓ Desarrolla la creatividad e imaginación, así como la conciencia moral.
- ✓ Otorga diversión y bienestar (cognitivo, físico, social y emocional).
- ✓ Reduce el miedo, la ansiedad, la irritabilidad y el estrés.
- ✓ Incrementa el autoestima, mejora la inteligencia emocional y las relaciones sociales.
- ✓ Incrementa la calma, la resiliencia y la adaptabilidad para afrontar cambios.
- ✓ Ayuda a superar dolor emocional.
- ✓ Incrementa la empatía, la compasión y la generosidad.
- ✓ Mejora la capacidad de resolución de problemas.
- ✓ Desarrolla las habilidades y el lenguaje no verbal.
- ✓ Ayuda a incrementar la atención.
- ✓ Potencia las relaciones basadas en la inclusión y no la exclusión.
- ✓ Mejora la salud (ayuda al sistema inmunológico, al sistema endocrino y al cardiovascular, reduce el estrés, la fatiga y la depresión e incrementa la coordinación, la agilidad, flexibilidad, equilibrio y motricidad fina y gruesa).

Es por todo ello que Goldstein (2012) señala que “todos los tipos de juego, desde la fantasía hasta las actividades frenéticas, tienen un rol crucial en el desarrollo del niño. El juego es el prisma a través del cual los niños experimentan el mundo y el mundo de otros. Si se les priva del juego, los niños sufrirán consecuencias tanto en el presente como a largo plazo” (p. 5).

Otra vertiente del ocio crucial en el desarrollo de los más jóvenes es ocio compartido en familia. Diversos estudios analizan los beneficios extraídos de este tipo de prácticas de ocio con vertiente familiar, llegando a la conclusión de que no sólo es beneficioso para los hijos sino también para los padres. El ocio en familia es un aspecto crucial para fomentar la parentalidad positiva (Pastor et al., 2015) que, entre otros aspectos, fomenta (Cuenca, 2005): la cohesión familiar, la intercomunicación positiva y sincera, los vínculos afectivos, la interrelación con la comunidad y otras familias, el autoestima y sentimiento de pertenencia, el bienestar y la satisfacción con el círculo y la vida familiar. Estos beneficios son especialmente relevantes para familias en situación de desventaja social o con problemáticas intrafamiliares, como son por ejemplo aquellas que tienen establecidas medidas de acogida. Estas familias incluso experimentan más beneficios, entre los que se destaca el hecho de favorecer la reunificación familiar (Balsells & Navajas, 2016, 2018; Navajas, 2016; Navajas A. & Balsells, 2013, 2014).

Todos estos diversos y múltiples beneficios aquí expuestos hacen del ocio una fortaleza y un elemento de resiliencia, tal como defiende la Perspectiva de las Fortalezas (Rapp & Goscha, 2012), desarrollada en el siguiente apartado.

## **LA PERSPECTIVA DE LAS FORTALEZAS COMO BASE TEÓRICO-PRÁCTICA PARA LAS INTERVENCIONES EN OCIO**

La Perspectiva de las Fortalezas (más conocida por su nombre original en inglés "Strengths Perspective") nació en la Universidad de Kansas a principios de los años 80, comenzando con las ideas de Ronna Chamberline, derivadas de su investigación de doctorado con personas con problemas de salud mental. Tras este inicio, se ha desarrollado en profundidad como modelo conceptual por autores como Charles Rapp, Dennis Saleebey y Ann Weick (Mariscal, 2014; Rapp & Goscha, 2012).

Esta perspectiva se basa en teorías de ecosistema y de empoderamiento, con algunos fundamentos la filosofía humanista y está en plena expansión mundial (Pulla, 2012). Como señalan Rapp y Goscha (2012), el interés por las prácticas basadas en la Perspectiva de las Fortalezas ha crecido de manera exponencial a través de la publicación de libros, conferencias, artículos científicos, cursos en las universidades y la interiorización de sus prácticas y principios en diferentes organizaciones, sobre todo en el ámbito de la salud mental.

La relevancia de esta perspectiva se debe a que implica un cambio radical de paradigma de intervención social respecto a los métodos tradicionales. Los paradigmas tradicionales se centran en las patologías o déficits, en cambio, las prácticas basadas en la Perspectiva de las Fortalezas se centran en las fortalezas de los individuos, grupos y comunidades para fomentar procesos de resiliencia (Pulla, 2012).

A continuación se muestra un resumen realizado por Saint-Jacques, Turcotte y Pouliot (2009, p. 455) que refleja a modo de síntesis las principales diferencias entre las perspectivas tradicionales de intervención social y la Perspectiva de las Fortalezas:

<b>PERSPECTIVAS TRADICIONALES DE INTERVENCIÓN SOCIAL</b>	<b>PERSPECTIVA DE LAS FORTALEZAS</b>
La persona es el problema o se identifican sus patologías.	Cada persona tiene talentos, recursos, habilidades, capacidades y aspiraciones.
Distancia, control, manipulación y desigualdad de poder caracterizan las relaciones entre las personas y los profesionales.	Las personas son las expertas en sus vida, conocen su propia situación y saben qué es lo mejor para ellos, y los profesionales tienen el conocimiento teórico y técnico para guiarles.
La persona es el centro. La evaluación de los problemas se centra en hacer ver a cada persona sus problemas individuales, y la intervención en los problemas.	El centro son las personas y su entorno, y las intervenciones se centran en ambos.
Los problemas y las patologías son la base de la intervención, la cual consiste en tratar esas patologías y problemas.	El centro está en las fortalezas de las personas y sus habilidades ayudan a las personas en su desarrollo.
Saber las causas de los problemas es esencial para solucionarlos.	El comportamiento humano es complejo y difícil de predecir. Las personas que han vivido un trauma, incluso traumas serios, no tienen por qué necesariamente tener problemáticas.
Los profesionales son el principal recurso y las personas principales responsables de la intervención. La intervención depende principalmente de sus conocimientos y habilidades.	Profesionales, familias y comunidades comparten la responsabilidad de la intervención. El plan de intervención se basa en un proceso mutuo utilizando los recursos disponibles.
El diagnóstico de las patologías es la habilidad principal requerida para los profesionales.	El descubrió las fortalezas de las personas y su entorno es la principal habilidad requerida para los profesionales.
La terminología usada se refiere a deficiencias y carencias. Los problemas se evalúan con instrumentos que miden el riesgo y la incapacidad.	Se miden tanto los riesgos como las fortalezas de las personas, grupos y comunidades. No se presta atención a las causas que originan el problema ni se utilizan etiquetas ni términos estigmatizadores. El objetivo es conocer cómo las personas pueden enfrentar sus dificultades "aquí y ahora".
<p><i>Fuente: Traducción de Saint-Jacques, M.C., Turcotte, D., &amp; Pouliot, E. (2009). Adopting a strengths perspective in social work practice with families in difficulty: From theory to practice. Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services, 90(4), p. 455. Copyright de la revista The Journal of Contemporary Social Services.</i></p>	

Según señala Mariscal (2012), “la Perspectiva de las Fortalezas proporciona un marco teórico y práctico para trabajadores sociales y otros profesionales para promover la resiliencia a través de identificar, movilizar e incluso descubrir fortalezas en los individuos, personas y comunidades a través de la adversidad” (p. 191).

Esta afirmación se ve ratificada por Saleebey (2006), quien explica que “todo lo que haces como profesional se fundamentará, de alguna manera, en ayudar en el descubrimiento y el embellecimiento, en explorar y explotar las fortalezas y recursos de las personas con el propósito de guiarles para que alcancen sus metas, realicen sus sueños y superen sus propias inhibiciones y temores y el dominio de la sociedad” (p.1).

Estas últimas palabras referidas a la superación del dominio de la sociedad en las personas, llevan a pensar que la Perspectiva de las Fortalezas engloba más allá de las personas o grupos, siendo una cuestión social. Esta visión que defiende que la esencia de la Perspectiva de las Fortalezas va más allá de la propia intervención la apoyan otros autores, como es De la Paz (2011). Esta autora expone que es una cuestión de equidad y justicia social al afirmar que “el papel del profesional en la intervención social basada en los puntos fuertes es alimentar, alentar, ayudar, permitir, apoyar, estimular y liberar las fuerzas interiores de la gente, para iluminar sus potencialidades y los recursos a disposición de las personas en sus propios entornos y para promover la equidad y la justicia en todos los niveles de la sociedad” (p.156).

Estas fortalezas de las cuales se habla se encuentran en las cualidades personales, talentos, virtudes, historias personales y familiares, cultura (sentido de pertenencia, valores, etc.), conocimiento sobre sí mismos y su entorno, familiares y apoyo informal, sueños y esperanzas, espiritualidad y recursos de la comunidad, entre otros (Pulla, 2012).

El ocio también se considera una fortaleza, tal como defiende la Perspectiva de las Fortalezas desde sus inicios, cuando Charles Rapp y Ronna Chamberline observaron cómo en personas con problemas de salud mental el ocio era un deseo y un objetivo a alcanzar en la vida (Rapp & Goscha, 2012). Pero el ocio como objetivo a alcanzar en la vida va más allá de este colectivo, como señalan Rapp y Goscha (2012) justificando que, aunque los objetivos que las personas pretenden alcanzar en la vida son muy subjetivos e individualizados, se pueden encontrar elementos en común relacionados con la calidad de vida, de entre los cuales se encuentra el ocio junto con la vivienda digna, el trabajo, la educación y las relaciones sociales.

De este modo, el ocio es tanto una fortaleza individual por ser una fuente de interés, como una aspiración y una competencia que requiere de habilidades (Rapp & Goscha, 2012). Además, tal como indican Cohen-Gewerc y Stebbins (2007), el ocio es un elemento de resiliencia porque ayuda a reconocer las fortalezas y recursos propios y del contexto, siendo asimismo una expresión de dichas fortalezas.

Por otro lado, el ocio también es considerado una fortaleza del entorno por ser un recurso y una oportunidad, además de un elemento potenciador de relaciones sociales (Rapp & Goscha, 2012).

Es importante señalar que, aunque la Perspectiva de las Fortalezas se centre en los puntos fuertes de personas, grupos o comunidades, no olvida los problemas, ya que contempla a las personas, grupos o comunidades de manera holística, incluyendo tanto sus potencialidades como sus dificultades, utilizando los problemas como una referencia para definir las cuestiones a trabajar (Mariscal, 2014; Pulla, 2012).

De este modo, las dificultades se tienen en cuenta pero se afrontan, se sobrellevan, se resuelven o se transforman una vez se ha empoderado a las personas por medio de identificar, usar y construir sus fortalezas (Mariscal, 2014). Como señala Saleebey (2013), sería desconsiderado e incluso peligroso olvidar los problemas de las personas, y de hecho, los que realmente conocen cómo trabajar desde la Perspectiva de las Fortalezas no ignoran las problemáticas de las personas con las que intervienen. Esta idea es clave, ya que existen varios mitos sobre las prácticas basadas en la Perspectiva de las Fortalezas que dan lugar a que se malinterprete la real esencia de dichas prácticas debido a confusiones originadas por esta cuestión.

Pulla (2012) explica que existen mitos sobre la Perspectiva de las Fortalezas que estipulan que dicha perspectiva es solo una manera de etiquetar las debilidades como fortalezas e ignorar la realidad y la seriedad de los problemas. Otros mitos identificados por este autor sugieren que la Perspectiva de las Fortalezas es una visión positiva que se basa en creer que siempre se encuentra algo bueno incluso en las peores situaciones, mientras que otros catalogan la Perspectiva de las Fortalezas como una versión expandida de la corriente del pensamiento positivo o una simple evaluación de las fortalezas.

De igual modo, Rapp y Goscha (2012) también identifican mitos respecto a la Perspectiva de las Fortalezas, y señalan éstos sugieren que la Perspectiva de las Fortalezas se basa en tratar a las personas con las que se interviene con cortesía y respeto, mientras que otros piensan que con añadir algunas de los puntos fuertes de las personas a la intervención es suficiente para realizar una práctica basada en la Perspectiva de las Fortalezas.

Todos estos mitos pierden su fundamento una vez se conocen en detalle los procedimientos y principios de la Perspectiva de las Fortalezas. Según Rapp, Saleebey y Sullivan (2005), las seis características definitorias de la Perspectiva de las Fortalezas son las siguientes:

1. Está orientada hacia el cumplimiento de objetivos: los objetivos son definidos por los propios implicados y se redefinen con el apoyo de los profesionales.
2. Se realiza una evaluación sistemática de las fortalezas: se utilizan protocolos específicos para evaluar y recoger las fortalezas.
3. El entorno es considerado una fuente rica de recursos: la comunidad proporciona oportunidades, recursos y apoyos de diversa índole, siendo un gran foco de interés.
4. Se utilizan métodos específicos para la consecución de los objetivos: algunos de estos métodos son la "terapia centrada en la solución de problemas" (en inglés "solution-focused therapy") o la "dirección del caso a través de las fortalezas" (en inglés "strength case management").
5. La relación se basa en el fomento de la esperanza: el profesional se centra en incrementar la esperanza a través de una relación de empoderamiento.
6. Las personas tienen capacidad para decidir: el profesional ayuda a las personas a conocer las diferentes opciones, fomentando su confianza y autoeficacia en el proceso a través de la adquisición de los conocimientos y habilidades adecuados para la toma de decisiones.

Como se puede observar, para realizar una intervención basada en la Perspectiva de las Fortalezas se necesita un conocimiento previo sobre diferentes técnicas y procedimientos específicos y sistematizados para alcanzar los objetivos. Asimismo, una intervención basada en la Perspectiva de las Fortalezas ha de dar paso a un empoderamiento de las personas y a un aprovechamiento de su entorno, considerando a los profesionales como agentes que han de guiar este el proceso, sin marcar directrices.

Es por esto último que la Perspectiva de las Fortalezas replantea un balance de poder entre las personas y los profesionales siendo un reto para los profesionales, su tradición profesional, sus influencias culturales, sus creencias y sus prejuicios (Pulla, 2012). Los profesionales que quieran integrar esta visión basada en la Perspectiva de las Fortalezas han de realizar un proceso de autoanálisis, revisando sus prácticas y creencias, sus actitudes y limitaciones, reconociendo los signos de la perspectiva tradicional (la cual muy probablemente ha sustentado su formación académica), para abrir paso a una nueva manera de contemplar su intervención en la que deja de ser "el experto" para reconocer la sabiduría, experiencia y habilidades de las personas con las que trabajan, tal como indica Pulla (2012). En definitiva, un profesional que utilice la Perspectiva de las Fortalezas como base para su intervención, no solo ha de conocer las técnicas,

vocabulario y protocolos específicos, sino que ha de realizar una transformación profunda sobre sus creencias y manera de ver trabajar (Mariscal, 2014).

Dentro de estas creencias y manera de ver el mundo, se incluyen las siguientes asunciones que la Perspectiva de la Fortaleza proclama, sintetizadas por Pulla (2012):

- ➔ Cada individuo y entorno posee fortalezas y recursos.
- ➔ Todas las personas pueden ser resilientes.
- ➔ Todas las personas tienen capacidad innata para autocorregirse y cambiar.
- ➔ En la mayoría de las ocasiones, las personas saben qué es lo correcto para ellas.
- ➔ Una relación personal, de empatía, de confianza y de aceptación proporciona el medio adecuado para el cambio y la resiliencia.
- ➔ Una orientación positiva hacia el futuro es más útil que una preocupación por el pasado.
- ➔ Es posible encontrar resiliencia incluso en comportamientos inadaptados, ya que los individuos pueden estar intentando satisfacer algunas necesidades de respeto, conexión, afecto o control.

De igual modo, este autor señala que para realizar una intervención basada en la Perspectiva de las Fortalezas, los profesionales han de seguir las siguientes directrices (Pulla, 2012):

- ➔ Se tiene que prestar especial atención al punto de vista, emociones e interpretaciones de las personas, teniendo en cuenta las posibles influencias de la cultura y el entorno.
- ➔ Se ha de creer en la persona, ya que es muy importante que los profesionales tengan una actitud positiva, libre de prejuicios y abierta a la escucha.
- ➔ Los profesionales han de descubrir qué es lo que las personas desean.
- ➔ La evaluación de la situación tiene que incluir las fortalezas personales y de la comunidad.
- ➔ La evaluación de las fortalezas ha de ser multidimensional, es decir, se han de analizar las fortalezas internas y externas y el poder de la relación entre la persona y el entorno.
- ➔ La evaluación tiene que ser individualizada, ya que la situación de cada persona, grupo o comunidad es única.
- ➔ Se ha de utilizar un lenguaje que la persona, grupo o comunidad comprendan, además de ser transparente y abierto.
- ➔ Se han de considerar las múltiples dimensiones y complejidad de la realidad.
- ➔ Se han de evitar las etiquetas relacionadas con patologías, desviaciones o déficits.

En cuanto a la literatura científica y los avances en la investigación sobre la Perspectiva de las Fortalezas, Lietz (2009) indica que aún no se ha expandido suficientemente el conocimiento de esta perspectiva, y muestra como ejemplo el hecho de que algunos investigadores no denominan este tipo de prácticas bajo esta nomenclatura. Según explica la autora, a través de su propia práctica con niños y familias y a través de su investigación ha podido observar cómo las prácticas basadas en la Perspectiva de las Fortalezas funcionan, por lo que se considera necesario y relevante profundizar y ampliar la literatura al respecto.

Por otro lado, en cuanto respecta a la práctica profesional, se ha observado cómo la Perspectiva de las Fortalezas aún no está muy arraigada en el campo de la intervención social, ya que, aunque haya profesionales que siguen esta perspectiva, otros muchos la desconocen, tal como corrobora el estudio realizado por De la Paz (2011).

De la Paz (2011) investigó las prácticas profesionales de diferentes profesionales de la intervención social que trabajaban tanto con los colectivos de mujeres, infancia y adolescencia, personas sin hogar, personas mayores, personas en situación de discapacidad, familias, personas pertenecientes a minorías étnicas y personas con drogodependencias y otras adicciones. En su estudio se observó que los profesionales no integran los fundamentos de la Perspectiva de las Fortalezas en su diagnóstico, intervención y tratamiento, afirmando que las intervenciones se llevan a cabo desde una "perspectiva patológica".

Todas estas investigaciones muestran cómo la incorporación de la Perspectiva de las Fortalezas, tanto en la práctica profesional como en la literatura científica, es un reto a abordar en la actualidad por los profesionales y por los investigadores de la temática.

Respecto a la animación sociocultural, como rama socioeducativa de intervención, puede verse nutrida de toda la filosofía de esta perspectiva. Los profesionales de esta área deben promover el ocio como fortaleza, teniendo en cuenta los múltiples recursos que puede ofrecer la comunidad (lúdicos, culturales, formativos...), preguntando a la población sobre sus preferencias y gustos para incluirlos en el diseño de proyectos y cambiando el rol de "expertos" a "guías", entre otras muchas cuestiones.



## EL OCIO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y SOCIALIZADORES

### OCIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO Y SOCIALIZADOR

La relación entre pedagogía y ocio puede ser vista desde dos vertientes diferentes; ocio como recurso pedagógico y ocio como contenido educativo.

El ocio es considerado un recurso pedagógico en cuanto que puede ser una herramienta a través de la cual aprender otros contenidos, es decir, el ocio sería una estrategia que formaría parte de la metodología pedagógica. Por otro lado, el ocio también puede ser visto como un contenido educativo, ya que representa un área de la vida de las personas que es susceptible de ser educada.

Esta diferenciación ya fue observada por Kleiber (2002) quien describe el ocio como un contenido y un continente pedagógico al manifestar que “como contexto educativo, el ocio ofrece las posibilidades de una expansión disfrutable del individuo y de una reflexión con significado sobre lo que se ha aprendido; como asignatura, el ocio puede reconocerse como un recurso para generar aspectos tanto diferenciadores como integradores de crecimiento personal” (p.81).

Por lo que concierne al ocio como estrategia pedagógica, se considera que las experiencias de ocio son un medio para enseñar valores, conceptos y habilidades de la vida (Spector, 2007).

Respecto a los valores, Trilla, Ayuste y Agud (2014) resaltan los siguientes valores que se pueden desprender de las prácticas de ocio: de libertad, autonomía, felicidad, disfrute, placer, autotelismo, conocimiento desinteresado, creatividad, personalización, sociabilidad, comunicación, vida activa, automotivación, esfuerzo, cultura, apreciar cada día, apreciar lo extraordinario, solidaridad y participación social.

En cuanto a los conceptos, las experiencias de ocio contribuyen a la comprensión del mundo social siendo un espacio para la intervención socioeducativa (Silva et al., 2006). Como expone Caride (2012) “en él, cualquier tiempo y todos los tiempos educan, porque, más allá de ser tiempos de recreación y diversión, lo son de reflexión y de conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo” (p. 308). Suárez e Ingerto (2009) están de acuerdo con esta afirmación, señalando que el tiempo de ocio es un marco para la educación en valores y un espacio para la integración social y de desarrollo personal.

Por lo que se refiere a las habilidades que se pueden aprender a través de las experiencias de ocio, Cuenca (2002) las clasifica de la siguiente manera:

- ➔ Habilidades psicomotrices: tales como el uso adecuado del cuerpo o de alguna parte del mismo.
- ➔ Habilidades cognitivas: como son el desarrollo de la autonomía y la conciencia crítica.
- ➔ Habilidades afectivas: implica expresar sentimientos y emociones en relación a las prácticas de ocio.
- ➔ Habilidades relacionales: por ejemplo, habilidades sociales, desarrollo de valores y actitudes de flexibilidad, cooperación y participación, entre otros.

Respecto a las habilidades de autonomía y conciencia crítica, otros autores están de acuerdo en afirmar que pueden ser adquiridas a través de experiencias de ocio (Silva et al., 2006; Spector, 2007).

Un estudio que analiza en profundidad tal afirmación es el llevado a cabo por Spector (2007), quien analizó una intervención educativa dirigida a 120 niños de 3 a 5 años a través de actividades de ocio artísticas (música, teatro, pintura en tres dimensiones, literatura) y la exposición a varios espacios físicos y sociales. El resultado que se obtuvo en la investigación fue una importante mejora de los niños en sus habilidades de toma de decisiones y de autonomía.

Otro estudio de la misma autora (Spector, 2007) realizado a 50 adolescentes de 14-17 años, mostró que el ocio, y en especial el ocio serio, actúa como un medio entre los adolescentes y el mundo, permitiéndoles conocer diferentes identidades, aprender a tomar de decisiones y pensar y actuar de manera autónoma. Por medio del ocio los adolescentes pueden aprender de ellos mismos y del mundo, a través de practicar roles, observar el mundo alrededor de ellos y tomar lugar en él, examinar sus normas y valores y poner en práctica diferentes tipos de habilidades (como, por ejemplo: tomar la iniciativa, crear/usar la imaginación, tomar responsabilidades, liderar, comprender los costes y beneficios de las elecciones, dejar huella/su propia marca, ejercitar la autodisciplina, encontrar el significado a la vida, distinguir entre lo bueno y lo malo, practicar la escucha interna y el valor del aprendizaje durante toda la vida).

Spector (2007), que estudia en especial la etapa infantil y adolescente, justifica la necesidad de una educación en el ocio centrada en la infancia y adolescencia. Para los más jóvenes, el juego sin guía ni orientación es insuficiente para que puedan entender el mundo que les rodea, y para los más mayores el uso del tiempo libre de manera inadecuada y sin educación no cubrirá sus necesidades de desarrollo, de identidad y de un uso responsable de su libertad.

Incluso, los propios adolescentes desean tener una educación para el ocio, según un estudio realizado por esta autora (Spector, 2007), en el que muchos de estos adolescentes indicaron que les gustaría adquirir herramientas para manejar su tiempo libre y hacer un uso óptimo del mismo. Estas demandas resaltan la importancia que tiene la gestión del tiempo libre para llevar a cabo prácticas de ocio y obtener una experiencia valiosa y profunda (Carrera, 2009).

Por lo tanto, existen evidencias que señalan el ocio como una vía idónea para el aprendizaje de cierto tipo de habilidades. Sin embargo, para utilizar el ocio como herramienta pedagógica se han de tener en cuenta diversos factores.

Un factor a tomar en consideración son los estilos de aprendizaje de las personas que van a llevar a cabo la experiencia de ocio.

García y Santizo (2010) estudiaron la relación entre los estilos de aprendizaje y las preferencias en las actividades de ocio y encontraron que existía una relación significativa entre ambos elementos. Por un lado, observaron cómo las personas cuyo estilo de aprendizaje era más teórico preferían actividades relajadas como son leer, pasear, salir a comer para conversar en compañía, escuchar música, ir al cine, pintar, dibujar, realizar trabajos manuales, practicar deportes, conocer gente nueva, ir a la piscina, escuchar la radio, montar en vehículos, jugar al billar, ir a discotecas, cuidar animales, visitar rastros, actividades relacionadas con la costura y foros de internet. Asimismo, observaron que las personas cuyo estilo de aprendizaje era más activo tenían una alta preferencia por jugar a videojuegos. Por otro lado, vieron cómo las personas con un estilo de aprendizaje predominantemente reflexivo preferían actividades como practicar deporte, escuchar música, dibujar, realizar trabajos manuales, comer y conocer gente nueva. Finalmente, se dieron cuenta de que aquellas personas con un estilo de aprendizaje más pragmático preferían salir a mirar tiendas antes que cualquier otra actividad.

Otros factores a tener en cuenta son las actitudes de las personas, sus intereses, su capacidad de disfrute, y en especial, su formación, ya que todos estos elementos están muy asociados al modo en el que se emplea el uso del tiempo libre y el tiempo dedicado a prácticas de ocio (Cuenca, 2009).

Así pues, para la correcta selección de las actividades de ocio que servirán como vía para el aprendizaje de habilidades personales se ha de tomar en consideración el hecho de que las personas ocupan su tiempo libre influidos por los estilos de aprendizaje, sus actitudes, intereses, capacidades de disfrute y su formación. Se considera esencial resaltar este hecho debido que la actividad será realmente una experiencia de ocio si es deseada y satisfactoria para las personas implicadas.

## **OCIO CÓMO CONTENIDO EDUCATIVO**

A pesar de que el ocio como herramienta educativa puede ofrecer múltiples posibilidades, la vertiente en la cual se han centrado la mayoría de los estudios al respecto del ocio y la educación es la que analiza el ocio como un contenido educativo. De hecho, una vertiente de la educación es llamada "educación en el ocio".

No existe ningún acuerdo para una definición de la educación en el ocio, según explica Sivan (2007), pero en términos generales los autores se refirieron a la misma como un proceso a lo largo de toda la vida que ayuda a las personas a conocerse mejor tanto a sí mismas y a reflexionar sobre el rol del ocio en sus vidas, potenciando el uso del mismo (Sivan, 2007).

La finalidad de la educación en el ocio es, como señala la misma autora, el desarrollo de valores, actitudes, habilidades y conocimientos para mejorar la calidad de vida de las personas a través de un uso adecuado del ocio. La educación del ocio, por tanto, "es un área específica de la educación general cuyo objetivo es contribuir al desarrollo, mejora y satisfacción vital de personas y comunidades, a través de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionadas con el ocio" (Cuenca, 2002).

Este área de educación recoge métodos, técnicas y materiales del ámbito escolar, tal como señala Trilla (2012), ya que reutiliza y adapta diferentes innovaciones a su ámbito (por ejemplo, usando los materiales y juguetes didácticos en equipamientos de ocio como ludotecas). Como señala éste autor, "el trasvase de prácticas y discursos metodológicos entre los diferentes sectores y subsectores educativos ha sido, pues, constante" (p.50).

La educación en el ocio aparece como una necesidad tras los nuevos cambios sociales de las últimas décadas. Águila (2005) considera que es una necesidad patente en nuestra sociedad, afirmando que muchas personas no están preparadas para gestionar adecuadamente su tiempo libre. Cuenca y Goytia (2012) ratifican esta necesidad, y exponen que, en general, las personas necesitan de una cierta capacitación para poder desarrollar un ocio experiencial de calidad.

Por otro lado, Otero (2009) explica que en los últimos años se ha producido un aumento generalizado del tiempo libre, debido, entre otras razones, a la reducción del horario laboral, las jubilaciones anticipadas y la elevación del índice de paro. Esto ha dado lugar a una reconceptualización del ocio y del tiempo libre y a la aparición de nuevos retos tanto para instituciones públicas como privadas. Como expone el mismo autor, dichas instituciones han de comprometerse para cubrir necesidades y atender a todas las poblaciones, ya que ésta es una cuestión social que influye en el bienestar, el desarrollo social y la calidad de vida de la sociedad.

Muchos son los autores que resaltan tanto la necesidad como la relevancia de la educación en el ocio (Ábrahám et al., 2012; Caballo Villar, 2009; Caride, 2012; Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007; Cuenca, 2009; García & Santizo, 2010; Kleiber, 2002; Silva et al., 2006; Sivan, 2007; Stebbins, 2012; Suárez & Ingerto, 2009).

Caride (2012) justifica la relevancia de la educación en el ocio en cuanto que expone que es un ámbito crucial de la pedagogía por los valores y significados que aporta al desarrollo humano. Asimismo, Cohen-Gewerc y Stebbins (2007) resaltan que la educación en el ocio es una manera ideal de enriquecer la vida de todas las personas, más en particular para aquellas que sienten que su vida no es interesante o se sienten incompletos.

A pesar de la relevancia otorgada a la educación en el ocio y a pesar del hecho de estar reconocido como un ámbito de la pedagogía, este tipo de educación no ha sido puesta en práctica en muchas ocasiones (Ruskin, 2002). Como afirma Cuenca, (2004) "hay una mirada atenta a la realidad que nos dice que esto no es así, que todavía hay mucha gente que piensa que el entretenimiento y la diversión forman parte de un algo innato que no se debe tocar, por lo que la intervención educativa debiera quedar alejada de cualquier planteamiento relacionado con ocio" (p. 71). En otras palabras, hay adultos que están en contra de la educación en el ocio porque justifican que el ocio es precisamente la parte de su vidas que no necesita instrucciones o guías (Kleiber, 2002).

Aunque tradicionalmente la educación en el ocio se ha centrado en aquellos que tienen dificultades o problemas especiales (por ejemplo, personas con diversidad funcional), el valor y la capacidad de la educación en el ocio va más allá (Kleiber, 2002).

La educación del ocio es un proceso abierto que afecta a todas las edades y a todos los colectivos (Carrera, 2009; Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007; Cuenca, 2009; Faché, 2002; Kleiber, 2002). Este proceso se desarrolla a lo largo de toda la vida y varía según las necesidades, capacidades y experiencias de las personas (Cuenca, 2002). Esto indica que la necesidad de formación del ocio puede variar a lo largo de la vida en una misma persona y por ello los profesionales de la educación en el ocio consideran que es un proceso de aprendizaje permanente y un elemento de desarrollo de por vida (Kleiber, 2002).

La educación en el ocio, además de ser un proceso a lo largo de la vida, es un proceso educativo en sí mismo que tiene cuatro componentes esenciales (Patterson, 2007):

- ➔ Conciencia sobre el ocio: esta conciencia se adquiere a través de comprender qué es ocio, conocer sus beneficios y resultados, identificar la diversidad de experiencias de ocio y finalmente, incluirlo en el estilo de vida.
- ➔ Conciencia sobre uno mismo: dicha conciencia requiere reconocer las actitudes hacia el ocio, analizar la motivación y el grado de participación e indagar sobre los intereses, valores, actitudes y necesidades relacionadas con el ocio.
- ➔ Habilidades de ocio: es necesario adquirir estrategias y técnicas específicas de la actividad de ocio para poder llevar a cabo un ocio significativo, pero además se consideran necesarias ciertas habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas, la planificación y la evaluación del proceso y de los resultados de la experiencia de ocio.
- ➔ Recursos de ocio: las experiencias de ocio se pueden ampliar y enriquecer con los recursos del entorno, y para ello es necesario conocer los recursos disponibles y saber cómo utilizarlos.

Para llevar a cabo este proceso de educación en el ocio, diversos autores realizan diferentes propuestas, tales como las siguientes:

- ➔ Centrar el proceso en la comprensión del significado de ocio, entendiendo su importancia, y en el fomento de la participación, el desarrollo positivo y el perfeccionamiento de las habilidades requeridas (Silva et al., 2006).
- ➔ Incluir una reconceptualización del significado de tiempo, riesgo, libertad, aventura, socialización y autoformación (Cohen-Gewerc & Stebbins, 2007).
- ➔ Basar la gestión del tiempo libre para en los objetivos de disfrutar, ser creativo, desarrollarse personalmente y cuidar de la salud (García & Santizo, 2010).
- ➔ Utilizar una metodología no dictadora, sino orientativa, ofreciendo una guía y no unas directrices a seguir (Águila, 2005; Spector, 2007).
- ➔ Usar una agenda en la cual quede reflejado un plan que sea relativamente flexible, con el fin de mejorar la organización, revisar y evaluar si se han llevado a cabo las actividades propuestas (García & Santizo, 2010).

Finalmente, se resalta el hecho de que la puesta en marcha de todas las propuestas mencionadas no es una tarea fácil de llevar a cabo. Como expone Caballo (2009), la educación en el ocio se enfrenta, entre otros, a los siguientes retos:

- ➔ Progresar de un ocio pasivo a un ocio activo: según este autor, buena parte de los estudios sociológicos realizados sobre ocio apuntan a que las experiencias de ocio pasivo conforman la realidad más predominante del ocio. Por ello, el desafío, según Caballo (2009), es establecer oportunidades y una educación que permita superar o completar este ocio pasivo, para que las personas dejen de ser “consumidoras” de ocios poco profundos a creadoras de ocios enriquecedores, donde sean las propias protagonistas.
- ➔ Potenciar el ocio comunitario: las experiencias de ocio individuales son fundamentales, pero no se ha de olvidar que las éstas potencian el sentido de identidad, pertenencia y consolidación con la red social. El fomento del asociacionismo y actividades participativas son desafíos para la educación en el ocio.
- ➔ Impulsar el ocio intergeneracional: las instituciones normalmente especializan sus servicios y recursos de ocio para colectivos segregados por edad (por ejemplo, centros juveniles, centros de tercera edad, centros de mujeres,...), lo que dificulta un ocio y una interacción intergeneracional. Por ello, el desafío es educar para un ocio en el que personas de todas las edades puedan disfrutar de la misma experiencia, facilitando los servicios y recursos para ello.
- ➔ Trabajar en red: el trabajo colaborativo entre los diferentes agentes de educación en el ocio, especialmente aquellos dentro del mismo territorio y respecto a los servicios y recursos ofrecidos, es otro de los desafíos para la educación en el ocio.
- ➔ Establecer objetivos a medio y largo plazo, no solo a corto plazo: algunas instituciones ofertan servicios con propuestas a corto plazo, con actividades puntuales y concretas, sin apenas continuidad, lo que juega en contra de la creación y consolidación de grupos y redes sociales, asimismo como de procesos de carácter educativos que requieran de mayor temporalidad.

## **UN EJEMPLO DE EDUCACIÓN EN EL OCIO: EL MODELO DE INTERVENCIÓN UD**

El “Modelo de intervención UD” ha sido desarrollado por diferentes expertos en estudios de ocio de la Universidad de Deusto. Dicha universidad es conocida por ser promotora y tener una fuerte tradición investigadora sobre la temática del ocio (Cuenca, 2002).

Este modelo utiliza unos criterios y orientaciones específicos para una educación en el ocio e integra la visión actual del ocio como experiencia humana. Es decir, ofrece herramientas y una metodología concreta para llevar a cabo una educación del ocio. Se basa en los siguientes principios para la intervención pedagógica:

### A. Principios relacionados con el ocio.

- ➡ Vivencia: este principio proclama el fomento de experiencias diversas, globales e integradas con los valores y experiencias de las personas.
- ➡ Libertad: la libertad es un principio básico y se traduce en la autodeterminación en nuestras elecciones, libre de toda coacción. Por ello, la intervención educativa ha de cambiar el dirigismo y el paternalismo por el fomento de la autonomía.
- ➡ Satisfacción: la educación en el ocio debe procurar que el aprendizaje sea gozoso.
- ➡ Autotelismo: este principio implica que las personas consideren el ocio como un fin en sí mismo, como fuente de bienestar y calidad de vida.

### B. Principios relacionados con la pedagogía.

- ➡ Personalización: cada persona tiene sus propios intereses, habilidades y aspiraciones respecto al ocio, y es de ahí de donde ha de partir el proceso pedagógico.
- ➡ Continuidad: la educación en el ocio es un proceso a lo largo de toda la vida, que se ha de adaptar a las necesidades y momento evolutivo de cada persona.
- ➡ Desarrollo: el fin de la educación en el ocio es favorecer el la calidad de vida y el desarrollo de las personas a través del ocio.
- ➡ Inclusión: la educación en el ocio implica valores como aceptación, pertenencia, igualdad de oportunidades, equidad y justicia social.
- ➡ Solidaridad: Los valores relacionados con el principio de solidaridad son la responsabilidad, el respeto y la sostenibilidad.



Partiendo de los mencionados principios, el Modelo de intervención UD (Cuenca, 2002) se centra en la educación en el ocio a través de la enseñanza de los siguientes contenidos:

- ➔ Significado del ocio en la vida personal: beneficios del ocio y su relación con la calidad de vida, peligros de la ociosidad, limitaciones del ocio, imagen ajustada de sí mismo, toma de decisiones según los propios intereses, habilidades y necesidades, pautas y habilidades requeridas en las experiencias de ocio.
- ➔ Significado del ocio en la sociedad: herencia cultural e histórica del ocio, ocio y su relación con las creencias y estilos de vida, derecho al ocio como ciudadano, conducta responsable del ocio a través de un sentido de ciudadanía, influencias del entorno tanto físico como social y cultural que afectan al ocio, relación entre ocio y bienestar social, recursos de ocio y su utilización, conciencia de preservación y conservación de recursos naturales y culturales.

La metodología que se propone desde este Modelo de intervención UD (Cuenca, 2002) para la educación en los contenidos anteriormente descritos se basa en la libertad de decisión del alumnado y el aprendizaje basado en las vivencias personales (que tienen que ser globales, divertidas e integradas), resultando satisfactorio tanto en el proceso como en el resultado.

Este modelo se desarrolla en diferentes fases. En una primera fase de la intervención, el foco de interés debe ser el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la ilusión, a través de estimular, introducir y aconsejar. En una segunda fase de intervención cobra especial protagonismo el desarrollo de habilidades y el conocimiento de la práctica y la realidad. Una última tercera fase se encamina a la reflexión, la evaluación y la visión global de la experiencia, para poder interiorizar los aprendizajes. El modelo defiende el fomento de la participación y el compromiso en todas las fases, así como el hecho de motivar hacia lo positivo, ajustar las expectativas a la realidad, propiciar experiencias personales y concienciar sobre el valor de cada experiencia.

Respecto a la evaluación que propone el Modelo de intervención UD (Cuenca, 2002), se resalta que éste consta de tres tipos de evaluación: evaluación sobre la satisfacción en el proceso y los resultados, evaluación sobre el nivel de ajuste entre las expectativas y la realidad y evaluación sobre la evolución positiva y progresiva de las experiencias de ocio.

## DESARROLLO PSICOSOCIAL INFANTIL y JUVENIL: TEORIAS CLAVE y ORIENTACIONES PARA MONITORES DE OCIO

### PRINCIPALES TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO

El desarrollo humano ha sido estudiado por numerosos autores y desde muy diferentes perspectivas. Desde tiempos remotos, el ser humano se ha interesado por los cambios que en él se producían a lo largo del tiempo. A continuación, se muestran dos de las teorías más representativas en torno al proceso evolutivo del ser humano:

#### Teoría genética del desarrollo intelectual de Jean Piaget

Esta teoría pertenece a las llamadas "teorías genetistas del desarrollo". Jean Piaget es su principal precursor dentro de la psicología genetista. En el desarrollo de un test de inteligencia normativo, Piaget observó que los niños y niñas de la misma edad tendían a cometer errores similares. Estos patrones agrupados por edad le llevaron a pensar en la existencia de una secuencia evolutiva en el crecimiento intelectual a través de esquemas mentales o representaciones internas de la realidad que se van modificando con el desarrollo. A lo largo de dicho desarrollo cognitivo, una persona pasa por cuatro estadios evolutivos: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. A cada estadio corresponde una determinada configuración y organización de los esquemas, es decir, una determinada forma de pensar gracias a dos procesos cognitivos en el aprendizaje (asimilación y acomodación). De ahí que se diga que Piaget (1975) representa el enfoque estructuralista del estudio del conocimiento.



En la siguiente tabla se recogen las características principales de cada una de las etapas del desarrollo de Piaget, incluyendo la infantil, la primaria y la adolescencia/adulthood:

PERIODO	EDAD	CARACTERÍSTICAS	ADQUISICIÓN PPAL.
<b>SENSORIOMOTOR</b>	0-2	Utiliza los sentidos y las aptitudes motoras para entender el mundo. No hay pensamiento conceptual o reflexivo. Un objeto es "conocido" en términos de lo que puede hacerle.	Aprende que un objeto existe aun cuando no está a la vista (permanencia del objeto) y empieza a pensar utilizando acciones tanto mentales como físicas.
<b>PREOPERACIONAL</b>	2-6	Utiliza el pensamiento simbólico, que incluye el lenguaje, para entender el mundo. A veces, adopta un pensamiento egocéntrico, que hace que el Niño entienda el mundo a través de una sola perspectiva: la suya.	La imaginación florece, y el lenguaje se convierte en un medio importante de autoexpresión y de influencia de los otros. El pensamiento torna menos egocéntrico pudiendo entender y coordinar múltiples puntos de vista.
<b>OPERACIONES CONCRETAS</b>	7-11	Entiende y aplica operaciones lógicas o principios para ayudarle a interpretar y racionalmente las experiencias (no de forma intuitiva).	Al aplicar las aptitudes lógicas, el niño aprende a comprender los conceptos básicos: conversación, número, clasificación, etc.
<b>OPERACIONES FORMALES</b>	-12	El adolescente o adulto puede pensar sobre conceptos abstractos e hipotéticos, es capaz de especular mentalmente sobre lo real o lo imposible.	Los temas políticos, sociales, éticos y morales se hacen más interesantes e involucran al adolescente a medida que desarrolla un enfoque más amplio y teórico sobre la experiencia.

Piaget (1975) propone que el orden de sucesión de los estadios es universal, si bien puede variar sensiblemente la cronología de un individuo a otro.

## Teoría sociocultural de Vygotsky

Según Vygotsky (1997), el desarrollo humano es fruto de la interacción del niño y la niña con su medio, por lo que no puede entenderse como independiente del medio social. Así, el desarrollo de los procesos psicológicos básicos se da primero en el plano social (interpsicológico) y después a nivel individual (intrapsicológico).



Vygotsky (1997), además, defiende que en esta doble ley de formación de los procesos psicológicos básicos, el ser humano no sólo aprende de los propios estímulos externos sino de la representación mental que configuramos de éstos a través de los signos. Igualmente, se hace uso de los signos para influir en otros o conseguir determinados fines en la relación con el contexto.

Por otro lado, el desarrollo sólo es posible a través de la actividad conjunta con otras personas más competentes que pueden ayudar al niño y a la niña para que sea cada vez más autónomo o autónoma. Estos postulados se resumen en tres principios:

- ➔ La ley de doble formación de los procesos psicológicos superiores: cualquier proceso psicológico superior aparece siempre dos veces. En primer lugar aparece en el plano social y después en el plano psicológico.
- ➔ El proceso de internalización: Mecanismo que permite explicar el paso de la regulación social a la individual. Este paso no es una simple transferencia, sino que consiste en un progresivo y lento proceso de creación y modificación del funcionamiento interno gracias a la reconstrucción personal de los procesos que acontecen en el plano de la actuación conjunta entre niños y adultos.
- ➔ La zona de desarrollo próximo (ZDP): se define como la distancia que existe entre el nivel de lo que la persona puede hacer con la ayuda de otras personas más capaces y lo que la persona puede hacer por sí sola. Desde esta noción se deriva la existencia de dos niveles diferentes de desarrollo:
  - ➔ Nivel de desarrollo real: es el nivel ya alcanzado por el sujeto y que corresponde a lo que éste es capaz de hacer por sí mismo.
  - ➔ Nivel de desarrollo potencial: corresponde a aquellas capacidades que el sujeto puede desarrollar con la ayuda y soporte de otras personas más capaces y que establece por tanto la dirección posible de su desarrollo futuro.

La ZDP no es una propiedad del individuo sino que está determinada conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño o la niña y las formas de instrucción implicadas en la actividad. Por tanto, no es una zona estática sino dinámica, donde cada paso es una construcción interactiva que marca posibles y diversos cursos de evolución futura e implica la participación activa tanto de los aprendices como de los expertos.

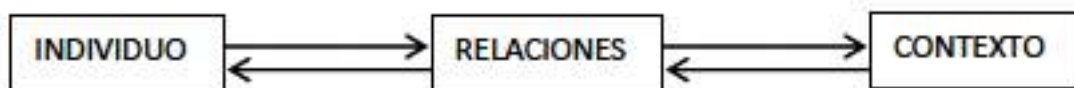
Vygotsky establece una relación bidireccional y dinámica entre desarrollo y aprendizaje. Una buena enseñanza no es aquella que se dirige al desarrollo ya realizado sino que se adelanta al desarrollo futuro potenciándolo.

### **Teorías interaccionistas.**

Estas teorías defienden una postura media entre los genetistas (Piaget) y los ambientalistas (Vygotsky), aunque estas posturas no son radicalmente excluyentes entre sí. De hecho, para Piaget la relación del niño o la niña con su entorno es fundamental para enriquecer el desarrollo y así se puede desprender de la etapa sensoriomotriz. Igualmente, para Vygotski, la capacidad interna para poder asimilar e interiorizar los signos y funciones psicológicas interpsicológicos es vital en el desarrollo y ésta se produce, entre otras variables, por madurez biológica.

Por tanto y tal como señalan Palacios y Marchesi (2001), el desarrollo humano debe entenderse desde diferentes variables interrelacionadas en un plano de equidad, resultando difícil establecer cuál aporta más o menos al desarrollo. Son evidenciados los retrasos en el desarrollo de los sujetos tanto por problemas de madurez biológica y limitaciones en su organismo como por falta de estimulación y/o protección en el entorno social.

En el siguiente esquema se pueden observar estas variables cruciales el desarrollo desde este modelo explicativo.





## **ORIENTACIONES PARA MONITORES DE OCIO QUE TRABAJAN EN LA ETAPA INFANTIL (0-6 AÑOS)**

La etapa infantil suele englobarse entre los cero y seis años. Durante los tres primeros años de vida los niños y las niñas necesitan una atención prioritariamente asistencial (darles de comer, cambiarles el pañal, atender lloros, vigilar sueño...). Por esta razón, el trabajo de las personas que trabajan como monitores de ocio no suele tener cabida en este rango de edad, sino más bien a partir de los tres años. Es por ello por lo que en este apartado, se hace especial hincapié en la etapa de los tres a seis años.

Teniendo en cuenta las teorías principales de evolución humana anteriormente descritas, así como los aspectos característicos de desarrollo motor, cognitivo, social, afectivo y moral del desarrollo humano, se realizan las siguientes recomendaciones para aquellos profesionales que trabajen el ocio infantil:

- ➔ En la etapa infantil los niños y niñas están aprendiendo a ir al baño (a partir de los tres años ya son pocos los que llevan pañal), por lo que los profesionales han de prestar especial atención a esta necesidad y acompañarles cuando sea necesario. Para ello es imprescindible indicarles dónde se encuentran los aseos desde el primer momento, así como mostrar disponibilidad para acompañarles. Siguiendo la filosofía de la Zona de Desarrollo Próximo, este puede ser un buen momento para enseñarles el control de esfínteres si aún no lo han hecho, así como valores y estrategias de autonomía.
- ➔ Para favorecer el lenguaje oral en estas etapas en las que empiezan a desarrollarlo, se recomienda que se creen situaciones de comunicación adaptadas a las posibilidades de cada nivel evolutivo, en las que se estimule el lenguaje tanto en los aspectos de comprensión como de producción. Los profesionales del ocio deben crear un clima de confianza y afecto en el que los niños y niñas experimenten el placer y la necesidad de comunicarse, por ejemplo, a través de los juegos y dinámicas grupales.
- ➔ Se debe tener en cuenta que en estas edades están aprendiendo el lenguaje escrito (a partir de tres aprenden a escribir letras y su nombre, a partir de los seis años ya comienzan a escribir frases). Por esta razón, se deben evitar actividades que requieran de lectura, aunque la palabra escrita se puede ir introduciendo a través de escribir los nombres en sus manualidades, en pancartas, etc. Asimismo, se recomienda que los profesionales lean cuentos y realicen cuentacuentos y canciones.

- ➔ El ritmo psicomotriz en la etapa infantil es diferente, se debe tener cuidado y prestar especial atención a las actividades de ocio que requieran de coordinación, rapidez, movilidad... especialmente si participan también niños y niñas de otras edades mayores. Por esta razón, no es recomendable mezclarlos, por ejemplo, en actividades deportivas que puedan ser muy competitivas (si es así, adaptarlas para que los equipos sean equitativos y no resulte peligroso para los más pequeños).
- ➔ La dependencia de los infantes con sus familias puede ser intensa, es común que al separarse de ellos se produzcan momentos de lloro, especialmente en aquellos de menor edad. Esto depende del tipo de apego (seguro o inseguro). Los profesionales deben buscar cómo distraer y motivar a los niños y niñas para que participen en la actividad de ocio. Cada persona es diferente, en algunos casos el juguete favorito puede ser el motivador, en otros puede ser algún o alguna de los compañeros, siempre dependerá de cada caso.
- ➔ La perspectiva globalizadora se perfila como a más idónea para el tratamiento de los distintos contenidos y experiencias de ocio. Esto significa que es recomendable que las actividades estén interconectadas y en cada una de ellas se fomenten habilidades, valores y conocimientos múltiples y variados.
- ➔ Se requiere que las actividades favorezcan aprendizajes que sean significativos para la edad, especialmente la motricidad fina (con manualidades, plastilina, dibujos...) y la coordinación física (con juegos, bailes, deportes,...).
- ➔ Se recomienda tener como principios para las actividades la cotidianidad y funcionalidad. En otras palabras, es recomendable promover la vivencia de situaciones habituales para satisfacer de forma equilibrada las necesidades vitales de los niños y las niñas, promoviendo su participación activa y unificando sus experiencias anteriores con la posibilidad de una nueva acción. Esto se puede llevar a cabo, por ejemplo, llevando a cabo manualidades cuyo resultado sea un objeto cotidiano y funcional como puede ser la creación de un juguete único, un lapicero o un diario con papel reciclado, es decir, algo práctico y útil que pueda usar en su día a día.
- ➔ Es fundamental que cualquier planteamiento metodológico tenga en cuenta el diseño ambiental en cuanto a la organización del espacio y la disposición de los materiales. Este planteamiento ha de estar ideado de tal forma que sea capaz de estimular la interacción entre iguales y con adultos, la manipulación de objetos, la observación de fenómenos, etc. y, a la vez, ofrezca un marco de seguridad afectiva y emocional. En base a esto, algunos recursos comunitarios de ocio como pueden ser las ludotecas o las aulas matinales, organizan su espacio y materiales por zonas o "rincones", estrategia extrapolada del contexto educativo formal en la etapa infantil.

- ➔ El material resulta un importante instrumento para las actividades en esta etapa. Se recomienda que los recursos utilizados para el ocio sean variados, polivalentes y estimulantes (juguetes con colores llamativos, recursos con sonidos y luces, etc.).
- ➔ La organización del tiempo será otro elemento a tener en cuenta, ya que en la etapa infantil es un concepto ambiguo e incomprensible. Debido a ello, las rutinas son un elemento crucial a utilizar por los profesionales del ocio que tengan oportunidad de trabajar de forma continua con el mismo grupo de niños y niñas.
- ➔ Cada niño y niña ha de disponer del tiempo necesario para llevar a cabo las actividades propuestas, de acuerdo a sus ritmos individuales. No se debe olvidar que el ocio se basa en una experiencia placentera, y es importante no agobiar, por ejemplo, a un infante para que termine una manualidad.
- ➔ La actividad lúdica tiene un papel especialmente relevante en la etapa infantil, como se ha expuesto en apartado y anteriores. El juego es una actividad natural en estas edades, constituyendo un importante motor del desarrollo, tanto en sus aspectos emocionales, como intelectuales y sociales. Por ello, los juegos, de todos los tipos, han de cobrar un papel estrella en la promoción del ocio infantil.
- ➔ Las relaciones fluidas y continuadas entre los profesionales y las familias (en su caso), permitirán unificar criterios y pautas de actuación entre los adultos que, de una u otra forma, intervienen directamente en las experiencias de los niños y niñas. Esta recomendación puede ser viable, por ejemplo, en aulas matinales donde se recomienda que se unifiquen criterios para fomentar la autonomía de los infantes (aprender a desabrocharse chaquetas de forma autónoma, colgar mochilas sin ayuda de familiares, etc.).
- ➔ La técnica más usual de evaluación de las actividades se centrará en la observación sistemática (como se ha explicado anteriormente, en la etapa infantil aún no dominan la escritura fluida). No obstante, se pueden utilizar otras que no requieran lenguaje escrito, por ejemplo, a través emoticonos y dibujos a colorear.

Finalmente, señalar que para ésta y otras etapas, en cuanto a técnicas de modificación de conducta se recomienda la lectura del manual "Pídele peras al olmo" (Albaladejo et al., 2016). Incluye múltiples técnicas efectivas y lo subvenciona la Junta de Andalucía.



## **ORIENTACIONES PARA MONITORES DE OCIO QUE TRABAJAN EN LA ETAPA PRIMARIA (6-11 AÑOS)**



La etapa primaria se enmarca entre los seis y once años. Durante estas etapas existen grandes cambios a nivel tanto cognitivo como físico, motor y afectivo, por lo que las diferencias entre grupos, así como en los propios individuos, suelen ser abismales al compararles en el principio y al final de esta etapa.

Teniendo en cuenta las teorías principales de evolución humana anteriormente descritas, así como los aspectos característicos de desarrollo motor, cognitivo, social, afectivo y moral del desarrollo humano, se realizan las siguientes recomendaciones para aquellos profesionales que trabajen el ocio en la etapa primaria:

- ➔ Se debe partir del nivel de desarrollo del niño o de la niña. Es preciso en todo momento tener en cuenta la capacidad cognitiva y nivel de desarrollo en el que se encuentra. Así, por ejemplo, no iniciaremos actividades de ocio con juegos de mesa que no sean los recomendados para la edad, y tendremos en cuenta los juegos deportivos o de coordinación según el físico y desarrollo motor de cada persona.
- ➔ Es crucial que el papel del profesional de ocio se centre en ser un conductor, una guía del niño o la niña en su proceso de descubrimiento de nuevos conocimientos, actitudes, valores, habilidades, gustos y preferencias. Para ello es importante animarles a que realicen nuevas y variadas experiencias de ocio, que participen de las propuestas que se realizan. Esta filosofía de trabajo va muy en línea con los fundamentos de la Zona de Desarrollo Próxima descrita por Vigotsky así como los principios del Modelo de intervención UD (ambos descritos en apartados anteriores).
- ➔ Al principio de la etapa primaria los niños y las niñas presentan una gran labilidad emocional, mientras que a finales de dicha etapa controlan más sus emociones. De igual modo, se observan cambios de personalidad, por ejemplo, en roles, actitudes, etc. Es crucial tener esto en cuenta, los monitores de ocio son agentes educativos.
- ➔ En los inicios de la etapa primaria, los adultos a los que cogen apego suelen ser los referentes para los niños y las niñas (esto muy observable, por ejemplo, cuando regalan muchos dibujos al monitor de ocio e intentan llamar su atención). Sin embargo, a finales de esta etapa el centro de interés pasan a ser los grupos de amigos y amigas de la misma edad, apareciendo también subgrupos y rivalidades (influidos por el género). Los monitores de ocio pueden tener en cuenta esta valiosa información a la hora de utilizar reforzadores y hacer grupos para las actividades.

## **ORIENTACIONES PARA MONITORES DE OCIO QUE TRABAJAN CON ADOLESCENTES (12-18 AÑOS)**



Se suele considerar que una persona es adolescente desde los doce años hasta los dieciocho años de edad. Teniendo en cuenta las teorías principales de evolución humana anteriormente descritas, así como los aspectos característicos de desarrollo motor, cognitivo, social, afectivo y moral del desarrollo humano, se realizan las siguientes recomendaciones para aquellos profesionales que trabajen el ocio con adolescentes:

- ➔ La orientación social de los adolescentes se dirige hacia sus iguales, por lo que las relaciones con sus compañeros y amigos ocupan su prioridad. A través del grupo de iguales los adolescentes exploran nuevas relaciones y formas de comportamiento, son una gran fuente de socialización y conocimiento. Por esta razón, las personas profesionales del ocio han de fomentar las actividades grupales más que las individuales, potenciando la interacción positiva entre los adolescentes.
- ➔ Motivar al grupo con actividades mixtas de chicos y chicas puede ser recomendable, ya que en estas edades comienzan a mostrar intereses afectivo-sexuales, pero es crucial tener cuidado con las relaciones amorosas y rupturas. Puede resultar un arma de doble filo, es necesario conocer bien al grupo y evitar conflictos negativos.
- ➔ La unión con la familia es menor, algunos y algunas adolescentes incluso se avergüenzan de los padres. Los monitores de ocio hemos de tener cuidado con esta situación, no evidenciando nuestra posible implicación y relación con la familia, así como no utilizando a la familia como fuente de apoyo normativo.
- ➔ Los adolescentes presentan una gran resistencia a obedecer. Si la educación es más rígida y autoritaria, mayor será su obstinación. Por ello, mostrar una actitud profesional de autoridad rígida generará rechazo y posiblemente desafío. Se recomienda una actitud en cierto modo amistosa pero muy respetuosa.
- ➔ Es crucial entender los complejos estados emocionales en los que pueden encontrarse los adolescentes (complejos, conflictos amorosos, problemas familiares...). Es importante no sólo ejercer como profesionales del ocio, sino también como apoyo, y es especialmente relevante prestar atención a posibles situaciones de bullying.
- ➔ Siguiendo la Perspectiva de las Fortalezas, es importante escucharles y atender a sus demandas. Su voz ha de ser muy tenida en cuenta, también con los más pequeños, pero con adolescentes es incluso más esencial para que las actividades tengan éxito.

# LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

## LA DIVERSIDAD HUMANA COMO RETO Y FUENTE DE RIQUEZA

Los niños, niñas y adolescentes con el que los profesionales del ocio y la animación sociocultural van a trabajar son diversos, por naturaleza, como la propia condición humana. Existen diferencias en aspectos físicos, rasgos psicológicos, intereses, culturas, historias de vida, capacidades, fortalezas y limitaciones, y esto supone un gran reto a abordar por todos los profesionales que se dedican al ámbito educativo (León, 2008), entre los que se encuentran los monitores de ocio.

Diferentes normativas a nivel internacional defienden la equidad, es decir, ofrecer a cada persona el apoyo que requiere (la igualdad consiste en cambio en dar a todos el mismo apoyo). Es el caso de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la CDN (ONU, 1989) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas (ONU, 2015), que en la actualidad se concretan en la Agenda 2030. De igual modo, a nivel nacional, destaca como normativa primordial la Constitución Española (Cortes Generales del Estado, 1978) que defiende la igualdad de oportunidades entre todos los españoles, lo que se puede traducir en una respuesta equitativa ante las necesidades de cada persona.

Así pues, dar respuesta a la diversidad constituye un mandato legislativo, y no sólo una cuestión de justicia social.

Entre esta respuesta, se encuentra la que se debe dar a las personas que presentan lo que se denomina comúnmente en educación como personas con NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo). Sin un adecuado apoyo socioeducativo, la calidad de estas personas puede verse mermada, afectando a su inclusión y autoestima, y su potencial social y personal puede no ser explotado y reforzado como debiera. Por esta razón, los monitores de ocio deben prestar especial atención a estas personas, siempre teniendo muy en cuenta los principios de la Perspectiva de las Fortalezas (explicada en apartados anteriores), es decir, buscando e impulsando sus potencialidades, escuchando sus demandas, desenterrando las etiquetas y fomentando su resiliencia. Y tal como también resalta Fernández Cabezas (2020), centrando la atención en los talentos, no sólo a las dificultades (o en su caso, a las discapacidades).

Cuando se trabaja como profesional de la animación sociocultural con el colectivo NEAE, no sólo se debe prestar atención a las personas que presentan necesidades de apoyo, sino que también es importante el trabajo de concienciación y sensibilización de los compañeros y compañeras que participen en las actividades con ellos para conseguir la integración de todos.

De igual modo, con respecto al colectivo NEAE, es importante tener en cuenta que se le debe prestar apoyo emocional, no sólo socioeducativo y lúdico. Por esta razón, se recomienda mostrar accesibilidad y cercanía, facilitando que estas personas puedan tomar contacto en el momento que así lo requieran. En este sentido, es muy recomendable procurar convertirse en figuras de referencia, sirviendo como un apoyo social para poder fomentar su resiliencia en las situaciones de adversidad que puedan sobrevenirles debido a su NEAE, como puede ser el acoso o bullying (o cyberbullying).

La infancia es una época crucial para el desarrollo del ser humano como persona, y el hecho de tener agentes de apoyo resiliente favorece este correcto desarrollo, tal como señala el mundialmente experto en resiliencia Boris Cyrulnik (Cyrulnik, 2009). Mostrarse disponibles y darse a conocer son las claves para el inicio de una relación entre los monitores con los niños, niñas y adolescentes.

De este modo, es imprescindible como profesionales socioeducativos que son los monitores de ocio, entender la diversidad como una fuente de enriquecimiento educativo muy valiosa, suponiendo un reto el saber utilizarla más que un problema, así como un elemento clave para una futura socialización en un mundo global (León, 2008). Para ello es necesario fomentar dinámicas de integración y cohesión de grupo, como son juegos de cooperación, actividades de cohesión grupal, etc.

En esta línea, se debe impulsar el "círculo de apoyo" donde los compañeros y compañeras pueden funcionar como apoyos y modelar conductas inapropiadas, motivar. Supone generar, desarrollar y premiar valores de respeto, inclusión, cooperación... a través de juegos de cooperación, creando identidad de grupo y premiando el apoyo.

Algunas claves para conseguir este objetivo son promover el trabajo en equipo y el sentido de la pertenencia, ofrecer oportunidades de relacionarse con otras personas con las que comparta los gustos y los intereses, así como centrarse en la educación emocional y positiva, tal como defienden Aliste y Alfaro (2007) y Adler (2017).

Sin embargo, los monitores de ocio no son los únicos encargados de facilitar y promover la integración de todas las personas. Según la perspectiva ecológico-sistémica del ser humano (Bertalanffy, 1968; Bronfembrenner, 1987), en el desarrollo de la infancia no interviene sólo su entorno más cercano, sino que la comunidad, la cultura y los sistemas macro también influyen, aunque de un modo más indirecto.

La familia y la comunidad comparten la responsabilidad de proporcionar una adecuada orientación y educación, tanto general como en el ocio. Por tanto, la comunidad tiene el deber de proponer soluciones prácticas y equitativas ante las limitaciones que este colectivo pueda encontrarse. Es decir, es responsabilidad de todos adaptar los recursos sociales y socioeducativos con el fin de integrar a todas las personas, incluyendo

asimismo los recursos de ocio. Esto requiere, por tanto, de una gran colaboración y coordinación entre todos estos agentes implicados.

Y en este particular, como expertos en el ocio y atención a la diversidad de las personas, es crucial la formación. La formación es clave y básica, y más cuando se trata de profesionales del ámbito socioeducativo, incluido en la animación sociocultural. Los monitores deben conocer, entre otras cuestiones, las características de las personas con NEAE así como los recursos y apoyos de los que requieren (en este sentido, las tecnologías han facilitado enormemente el trabajo con estas personas).

Algunos recursos para poner en alza la diversidad del aula pueden ser, por ejemplo, cuentos como "Por cuatro esquinitas de nada", escrito por Jérôme Ruillier, pensado especialmente en la etapa infantil, pero también en los primeros cursos de educación primaria. Este cuento para reflexionar trata sobre un cuadradito que juega con sus amigos, los cuales tienen forma circular. El principal problema lo encuentra cuando tiene que volver a casa y, para entrar, hay que pasar por una puerta redonda, por la que Cuadradito no puede acceder. Entonces intenta cambiar. Pero, finalmente, todos se dan cuenta de que no hace falta, ya que pueden cortar cuatro 'esquininitas' de la puerta y hacer que el cuadrado entre por ella. La moraleja de esta historia es que la sociedad debe adaptarse a las necesidades específicas de las personas, y no al revés.

Otra lectura que también pone en alza el valor de la diversidad es "Elmer el elefante" de David McKee. Su protagonista es un elefante multicolor que sufre por ser diferente a los demás. Por otro lado, y para los más mayores, puede ser útil visualizar TEDs sobre la temática, así como películas como "Campeones" o "Intocable", entre otras.

## PERSONAS QUE REQUIEREN UN APOYO Y UNA ATENCIÓN EDUCATIVA MÁS ESPECÍFICA

La legislación referente en cuando a personas que presentan una atención más específica en áreas educativas, o más comúnmente NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo), la conforma las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

La clasificación que realiza esta normativa es referente único e indiscutible en el ámbito escolar, pero de igual modo sirve como referente para otros profesionales de la rama socioeducativa como son los monitores de ocio infantil y juvenil.

A continuación, se muestra una tabla a modo resumen con la categorización que las Instrucciones anteriormente mencionadas realizan sobre las personas que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), incluyendo su descripción (se recomienda ver dichas Instrucciones si se desea ampliar la información sobre la temática):

<b>NEAE: NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO</b>	
<b>PERSONAS CON ALTAS CAPACIDADES</b>	<b>Sobredotación:</b> Nivel elevado (por encima del percentil 75) de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestación perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, acompañado de una alta creatividad, igualmente por encima del percentil 75).
	<b>Talento simple:</b> Combinación de varias aptitudes con un percentil superior a 80 en a menos tres capacidades cognitivas.
	<b>Talento complejo:</b> Elevada aptitud o competencia en un ámbito específico (por encima del percentil 95).
<b>PERSONAS QUE REQUIEREN ACCIONES DE COMPENSATORIA</b>	<p>Alumnado que precisa una atención educativa diferente a la ordinaria y de acciones de carácter compensatorio para el desarrollo y/o la consecución de las competencias clave, así como para la inclusión social y, en consecuencia, la reducción o eliminación del fracaso escolar, derivadas de su historia personal, familiar y/o social, con una escolarización irregular por periodos de hospitalización o de atención educativa domiciliaria, por pertenencia a familias empleadas en trabajos de temporada o que desempeñan profesiones itinerantes, por cumplimiento de sentencias judiciales que afectan a la asistencia regular al centro educativo, por absentismo escolar en origen o en destino, y por incorporación tardía al sistema educativo.</p> <p>Dentro de este alumnado se incluirá en el censo aquel que presenta un desfase en el ritmo de aprendizaje y desarrollo que implique una atención más personalizada, en el 2º ciclo de educación infantil; un desfase curricular de al menos un curso en la etapa de educación primaria y dos cursos en secundaria, tomando como referencia lo establecido en el Proyecto Educativo de su centro, no explicándose este desfase por la existencia de necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje</p>
<small>Fuente: Tabla resultante de la adaptación de la información expuesta Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, Anexo II. Copyright de la Junta de Andalucía.</small>	

## NEAE: NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

### PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

**Trastornos graves del desarrollo:** Retraso grave en la aparición de los hitos, que requiere un diagnóstico inicial o provisional. Se aplicará sólo en la Etapa de Educación Infantil. A efectos de clasificación se consideran tres grupos:

- Retraso evolutivo grave o profundo.
- Trastornos graves del desarrollo del lenguaje.
- Trastornos graves en el desarrollo psicomotor.

**Discapacidad visual:** Ceguera o disminución visual en ambos ojos con la mejor corrección óptica y con implicaciones importantes en el aprendizaje escolar. La visión en ambos ojos reúne, al menos, una de las siguientes condiciones: agudeza visual igual o inferior a 0,3 obtenida con la mejor corrección óptica posible y/o campos visual menor o igual a 10 grados. A efectos de clasificación se consideran dos grupos:

- Ceguera (ausencia total o casi total de visión).
- Baja visión (resto de los casos, siempre que reúna los requisitos establecidos con carácter general).

**Discapacidad intelectual:** Capacidad intelectual general significativamente por debajo del promedio (un C.I. de 70 o inferior) y limitaciones significativas en la participación y el desenvolvimiento en uno o más aspectos básicos del funcionamiento de actividades de la vida diaria, en comparación con los miembros de su misma edad y grupo cultural. Aparece durante la etapa de desarrollo antes de los 18 años de edad. Se consideran cuatro grupos:

- Leve (C.I. entre 50-55 y aproximadamente 70).
- Moderada (C.I. entre 35-40 y 50-55).
- Grave (C.I. entre 20-35 y 35 y 40).
- Profunda (C.I. inferior a 20-25).

**Discapacidad Auditiva:** Pérdida auditiva que implica un déficit importante en la comunicación y en el acceso al lenguaje. A efectos de clasificación se consideran dos grupos:

- Hipoacusia: Pérdida de audición entre 20 y 70 dB.
- Sordera: Pérdida de audición superior a 70 dB.

**Trastornos de la comunicación:** Alteraciones graves en las habilidades verbales y/o pragmáticas del lenguaje que afectan a su adquisición y desarrollo. A efectos de clasificación se consideran tres grupos:

- Afasia.
- Trastornos específicos del lenguaje.
- Trastornos del habla.

## NEAE: NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

### PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

**Discapacidad física:** Limitación física y/o alteración motriz debida a un mal funcionamiento del sistema óseo articular, muscular y/o nervioso, que, en grado varia ale, suponen ciertas restricciones a la hora de enfrentarse a algunas de las actividades propias de la edad y que afecten de forma importante al aprendizaje escolar.

**Trastornos del Espectro Autista:** Trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas en la interacción social, la comunicación y la imaginación, así como por la presencia de patrones estereotipados de conductas e intereses. A efectos de clasificación, se consideran cinco grupos:

- Autismo.
- Síndrome de Asperger.
- Síndrome de Rett.
- Trastorno desintegrativo infantil.
- Trastorno generalizado del desarrollo no específico.

**Trastornos graves de conducta:** Patrones de comportamiento inadaptados y persistentes en al menos dos ámbitos distintos de socialización, que implican un deterioro del funcionamiento diario e incontrolabilidad manifiesta de los comportamientos por parte de las personas encargadas de su cuidado y educación. Repercuten en el propio desarrollo y generan consecuencias negativas para si mismo y/o para los demás y requieren intervenciones multidisplinares y coordinación intersectorial A efectos de clasificación, se consideran tres grupos:

- Trastorno disocial.
- Trastorno por negativismo desafiante.
- Trastorno de comportamiento perturbador no especificado.

**Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad:** Patrón persistente de falta de atención e impulsividad con o sin hiperactividad. Supone alteraciones en alguna de estas áreas, aunque en grado diferentes, afectando de forma significativa al aprendizaje escolar y ala adaptación social familiar.

**Otros trastornos mentales:** Graves trastornos de la personalidad o mentales que afectan a los procesos cognitivos, emocionales y/o sociales. Se caracterizan por un alteración significativa en la expresión de las emociones, de las necesidades y de los impulsos. Estos trastornos implican un grave deterioro en la actividad escolar, que supongan adoptar cualquier medida de atención a la diversidad y/o requieren atención especializada.



## NEAE: NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

### PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

**Enfermedades raras y crónicas:** Enfermedad considerada rara y/o crónica que, sin haber sido incluida en ninguna de las necesidades educativas especiales anteriores, resulte discapacitante, y que, a consecuencia de la misma, el alumno o la alumna requiera atención especializada en el contexto escolar o una supervisión constante.

### PERSONAS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

**Dificultades específicas de aprendizaje:** Dificultades significativas en la adquisición y uso de la lectura, escritura, cálculo y razonamiento matemático. Esta subcategoría se aplicará a partir de la etapa de educación primaria. A efectos de clasificación, se consideran cuatro grupos:

- Dislexia.
- Discalculia.
- Disortografía.
- Disgrafía.

**Capacidad intelectual límite:** Alumnado que presenta un cociente intelectual inferior al de la población general (CI entre 70 y 80). Suele tener bajos rendimientos académicos ya que manifiesta lentitud en el aprendizaje, no usa estrategias eficaces, no optimiza la memoria operativa, ni adquiere las habilidades necesarias para llevar a cabo con éxito las diferentes tareas académicas. Puede tener problemas adaptativos y emocionales, dificultades para tomar iniciativas y desenvolverse en determinadas situaciones de la vida cotidiana.

**Trastornos por déficit con o sin hiperactividad:** Patrón persistente de falta de atención e impulsividad con o sin hiperactividad, afectando a aprendizaje escolar y a la adaptación social y familiar, precisando por ello una atención educativa diferente a la ordinaria, es decir la aplicación de medidas específicas que no implique recursos especificados para su desarrollo (por ejemplo una adaptación curricular significativa y/o programas específicos) se considera como alumnado con necesidades educativas especiales.

**Retraso en el lenguaje:** Alumnado que presente un desfase significativo (inferior a 1,5 desviaciones típicas) en la aparición o desarrollo de alguno o todos los componentes del lenguaje (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático), siendo éste el motivo por el que le cuesta acceder a los aprendizajes escolares, especialmente, en lo que se refiere a la expresión oral y escrita y/o la comprensión.

## ACTIVIDADES PARA LA ANIMACIÓN INFANTIL y JUVENIL

En cuanto a qué tipo de actividades pueden considerarse “ocio”, se ha de señalar que según la perspectiva del ocio experiencial (descrita en apartados anteriores), ciertas actividades pueden suponer grandes momentos de ocio para un grupo de personas, pero para otras personas ese mismo tipo de actividad no significarían ni supondría placer alguno (Cuenca & Goytia, 2012).

Aun así, algunos autores intentan listar aquellas actividades que pueden incitar vivencias de ocio de forma general para las personas, tales como García y Santizo (2010). Estos autores exponen que las siguientes experiencias suelen ser actividades que generan ocio en gran parte de la población: practicar o ver deportes, asistir a eventos culturales (cine, conciertos,...), realizar creaciones artísticas (pintura, fotografía,...), ir de compras o ver escaparates, utilizar tecnologías (videojuegos, redes sociales,...), visitar a la familia, estar con los amigos, viajar, leer, escribir, ver la televisión, estudiar, escuchar música o radio, cocinar, comer, asistir a eventos, cuidar plantas o animales, entre otros.

Por su parte, Rapp y Goscha (2012), también se animan a hacer un listado de las actividades que pueden generar ocio, y para ello señalan las siguientes actividades:

- ➔ Actividades deportivas: Baloncesto, fútbol, softbol, tenis, natación, caza, camping...
- ➔ Entretenimiento individual: Escuchar la radio, ver la televisión, observar a la gente, escuchar música...
- ➔ Meditación y actividades religiosas: mindfulness, yoga,...
- ➔ Actividades en el exterior/naturaleza: Escalar, pescar, piragüismo, hacer picnics, ir de compras...
- ➔ Actividades sociales: fiestas, visitas, juegos de mesa, hablar por teléfono...
- ➔ Actividades artísticas/culturales: tocar un instrumento, pintar, hacer manualidades, visitar museos, clases de arte, cocinar...
- ➔ Actividades intelectuales: Leer, hacer cursos formativos, ir a la biblioteca, asistir a conciertos, ver películas...
- ➔ Otros: Viajes, excursiones, vacaciones...



En cuanto a las experiencias de ocio que pueden ser utilizadas como vía para el aprendizaje, y tal como Fanché (2002) indica, el propio hecho de aprender puede significar para algunas personas una forma de ocio en sí mismo. Estas personas asisten a cursos porque les proporciona satisfacción y además disfrutan conociendo otras personas. Otro tipo de experiencia de ocio comúnmente utilizada como herramienta pedagógica es el juego. Como señala Ponce (2009) el juego es una de las actividades más relevantes en el proceso de desarrollo de la persona ya que favorece el aprendizaje de los siguientes aspectos: a) Integración de experiencias en el repertorio conductual, b) Conocimiento de las conductas no aceptadas socialmente, c) Habilidades sociales y de relación con el medio, d) En aquellos juegos competitivos, resistencia a la frustración.

Teniendo en cuenta estos listados de actividades que comúnmente generan experiencias ocio, se pueden encontrar en la literatura científica diversas propuestas para clasificar las dimensiones del ocio. Estas dimensiones pueden servir asimismo como base para clasificar los diferentes actividades para la animación sociocultural. Una de estas propuestas es la aportada por Lobo y Menchén (2004), quienes postulan que el ocio presenta siete dimensiones:

- ➡ Dimensión lúdica: es necesaria para el equilibrio físico y emocional de cualquier persona y se basa en el juego.
- ➡ Dimensión festiva: hace alusión a las fiestas, donde cobran sentido aspectos recreativos como la música, la danza y el canto.
- ➡ Dimensión deportiva: se lleva a cabo a través de la actividad física y constituye un elemento esencial en la calidad de vida y la salud física. Aquí se encuentran las actividades deportivas, las dinámicas de movilidad física y coordinación, los juegos atléticos, etc.
- ➡ Dimensión cultural: se basa en descubrir los valores implícitos en cualquier tipo de arte, como son la pintura, el teatro, la música, la poesía u otros.
- ➡ Dimensión ecológica: consiste en la capacidad de entrar en armonía con los espacios naturales que ofrece el medio ambiente. Dentro de esta dimensión se encuentran el senderismo, escaladas, actividades en la naturaleza, rutas en el campo, etc. En este punto, cobran especial relevancia la evaluación y prevención de riesgos en actividades medioambientales.

- ➔ Dimensión creativa: es aquella por la cual el ser humano estimula y desarrolla sus potencialidades en un grado óptimo de realización personal, diseñando creaciones únicas. Aquí tienen cabida las manualidades, el género dramático, la invención de coreografías, etc.
- ➔ Dimensión intelectual: es aquella que se caracteriza por el desarrollo mental de la persona. Algunos tipos de juegos fomentan especialmente esta dimensión, como pueden ser, por ejemplo, juegos de mesa tales como el ajedrez, los rompecabezas, etc. De igual modo, otras actividades de diferente índole también pueden potenciar esta dimensión, como por ejemplo las rutas históricas, los "scape rooms", etc.

Otra clasificación es la propuesta por Cuenca (2004), quien divide el ocio en cinco dimensiones. Éstas son la dimensión lúdica, ambiental-ecológica, creativa, festiva y solidaria. Como se puede observar, algunas de estas coinciden con las anteriormente expuestas. Así, la dimensión lúdica también la relaciona con el juego, la creativa con la creación o recreación cultural y la festiva con las fiestas, tal y como exponían Lobo y Menchén (2004). Pero, a diferencia de estos últimos autores, dentro de la dimensión ambiental-ecológica, Cuenca (2004) incluye no solo las relaciones con la naturaleza, sino también con el entorno físico, social, cultural y comunitario, y añade asimismo una nueva dimensión denominada como solidaria, basada en la realización de acciones altruistas.

Se debe matizar que todas estas dimensiones expuestas no son ámbitos y parcelas excluyentes, sino todo lo contrario, se complementan entre sí, ya que, como señala Cuenca (2004), "unas y otras ayudan a analizar, comprender y planificar la realidad global y compleja en la que se presenta el ocio" (p. 39).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, los monitores de la animación sociocultural tienen como tarea el diseñar actividades, dinámicas, talleres y juegos que abarquen las dimensiones anteriormente expuestas para así poder potenciar el ocio infantil y juvenil.

Se recomienda, como propone el Modelo de intervención UD que se basa en la educación en el ocio (Cuenca, 2002), proporcionar un amplio abanico de posibilidades de ocio, con actividades diversas y variadas, que puedan recoger el máximo de diferentes dimensiones de las anteriormente expuestas. Como se ha expuesto al inicio de este apartado, no todas las personas vivencias las mismas actividades como experiencias de ocio, por ésta y por otras razones es crucial que los monitores sean creativos y estén dispuestos a promover y potenciar actividades de las múltiples dimensiones del ocio.

## ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Existe extensa bibliografía en la literatura en la que se expone y se explica cómo realizar un proyecto, así como las bases de la planificación y sus diferentes niveles. En este apartado, simplemente se realiza una síntesis de modo muy práctico y resumido para iniciarse en el diseño de proyectos. Para ello, se exponen dos ejemplos o modelos que pueden servir como base para los proyectos de animación sociocultural, a través de desglosar dos índices diferentes.

En este sentido, es importante aclarar que no hay establecida ninguna guía o formato único para el diseño de proyectos. Aunque es imprescindible incluir apartados esenciales para un proyecto como son la metodología o el presupuesto, los puntos dentro del mismo pueden variar (por ejemplo, algunos proyectos incluyen un apartado para el organigrama y agradecimientos, y otros no). De modo general, se suelen desarrollar los mismos puntos, aunque con títulos y orden diferentes.

El primer modelo que se va a describir en el presente manual fue ideado por el experto Ander-Egg junto con su colaboradora Aguilar (Ander-Egg & Aguilar, 1997). Ander-Egg es un autor reconocido mundialmente en la materia, posee múltiples publicaciones relacionadas con la animación sociocultural, la planificación y la realización de proyectos, entre otros. En su guía, estos autores presentan el siguiente esquema, recogido de forma resumida:

- ➔ Denominación del proyecto.
- ➔ Naturaleza del proyecto
  - ➔ Descripción del proyecto
  - ➔ Fundamentación o justificación.
  - ➔ Marco institucional.
  - ➔ Finalidad del proyecto.
  - ➔ Objetivos.
  - ➔ Metas.
  - ➔ Beneficiarios.
  - ➔ Productos.
  - ➔ Localización física y cobertura especial.
- ➔ Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar.
- ➔ Métodos y técnicas a utilizar.
- ➔ Determinación de los plazos o calendario de actividades.
- ➔ Determinación de los recursos necesarios.
- ➔ Cálculo de costos de ejecución y elaboración del presupuesto.
- ➔ Administración del proyecto
- ➔ Indicadores de evaluación del proyecto.
- ➔ Factores externos condicionantes o pre-requisitos para el logro de los efectos deseados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LEGISLATIVAS

- Ábrahám, J., Velenczei, A., & Szabo, A. (2012). Perceived determinants of well-being and enjoyment level of leisure activities. *Leisure Sciences*, 34(3), 199-216.
- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Águila, C. (2005). *Ocio, jóvenes y postmodernidad*. Servicio de publicaciones Universidad de Almería.
- Aguirre García-Garpintero, A., Moliner, L., & Traver, J. A. (2017). La Pedagogía Social, la Animación Sociocultural y la Educación No Formal en el tiempo libre y de ocio de la ciudadanía. *Papers Infancia\_contemporanea*, 17, 1-20.
- Albaladejo, J. A., Fernández, L., Gómez, M. A., Guerrero, D., Lázpita, A., López, C., Rodríguez, M. E., Sánchez, G., & Urquiza, V. M. (2016). *Pídele peras al olmo. Intervención inicial con alumnado que presenta conductas inapropiadas*. Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Granada. Junta de Andalucía.
- Aliste, A., & Alfaro, V. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Revista Vasconcelos de Educación*, 3(4), 81-95.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (1997). *Cómo elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. ICESA, Departamento de publicaciones.
- Aristegui, I., & Silvestre, M. (2012). El ocio como valor en la sociedad actual. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 283-291.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre, (1948).
- La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Resolución 44/25 de 20 de noviembre, (1989).
- Balsells, M. A., & Navajas, A. (2016). Benefits and challenges of promoting family leisure experiences during the visits in the child welfare. En J. F. Del Valle, A. Bravo, & M. López (Eds.), *Shaping the future: Connecting knowledge and evidence to child welfare practice. Book of abstracts of the XIV EUSARF International Conference* (pp. 351-352). Publicaciones de la Asociación NIERU.
- Balsells, M. A., & Navajas, A. (2018). Family leisure as an element of resilience and a strength in families involved with the Child Welfare System. En C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, E. Kimessoukié-Omolomo, & F. Julien-Gauthier (Eds.), *Résilience et culture, culture de la résilience, Vol 4: Familles en difficultés et résilience* (pp. 558-565). CRIRES.
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría General de los Sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M., & Šverko, I. (2011). Quality of life and leisure activities: how do leisure activities contribute to subjective well-being? *Social Indicators Research*, 102, 81-91
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Caballo Villar, M. B. (2009). Os desafíos socioprofesionais do traballo en ocio e tempo libre. En J. Otero (Ed.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 25-31). Axac.
- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción social y pedagógica. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 301-313.
- Carrera, E. (2009). Asociacionismo en el tiempo libre. En J. Otero (Ed.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 70-77). Axac.

- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, R. (2007). Conclusions. En E. Cohen-Gewerc & R. Stebbins (Eds.), *The pivotal role of leisure education: finding personal fulfillment in this century* (pp. 153-172). Venture.
- Cortes Generales del Estado. (1978). *Constitución Española*.
- Cuenca, M. (2002). La educación del ocio: el modelo de intervención UD. En C. de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio, propuestas internacionales* (pp. 25-56). Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio, modelos y propuestas*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2005). El ocio, un ámbito de cohesión familiar. Fundación Acción Familiar.
- Cuenca, M. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. En J. Otero (Ed.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 9-23). Axac.
- Cuenca, M. (2012). El ocio en el siglo XXI. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 259-261.
- Cuenca, M., & Goytia, A. (2012). Ocio experiencial: antecedentes y características. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 265-281.
- Cyrułnik, B. (2009). *Los patitos feos: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- De la Paz, P. (2011). La intervención en Trabajo Social desde la perspectiva de las fortalezas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 155-163.
- Dirección General de Participación y Equidad (Consejería de educación, J. de A. (2017). *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. 1-162.
- Dumazeider, J. (1971). Realidades del ocio e ideologías. En J. Dumazeider, R. Kaes, M. Maget, A. Touraine, A. Pizzorno, A. Ripert, G. Ossipov, N. Ignatiev, P. Fougeyrollas, P. Arents, L. Raillon, & J. M. Domenach (Eds.), *Ocio y sociedad de clases* (pp. 9-46). Fontanella.
- Elizalde, R. (2010). Resignificación del ocio : aportes para un aprendizaje transformacional. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 437-460.
- Faché, W. (2002). El aprendizaje como medio para disfrutar del ocio y el aprendizaje como fin del ocio. En C. de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio, propuestas internacionales* (pp. 85-102). Universidad de Deusto.
- Fernández Cabezas, C. (2020). Talento versus discapacidad: un problema de diagnóstico. *Ciencias Pedagógicas*, 1, 1-9.
- Flack, T., Edginton, C., Coles, R., & Jalloh, A. (2013). Leisure, health and the built environment. *International Leisure Review*, 1, 33-61.
- García, J. L., & Santizo, J. A. (2010). Análisis de la relación entre la gestión del tiempo libre, el ocio y los estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 5(5), 2-25.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's health, development and well-being*. TIE, Toy Industries of Europe.
- Heintzman, P., & Mannell, R. C. (2003). Spiritual Functions of Leisure and Spiritual Well-Being : Coping with Time Pressure. *Leisure Sciences*, 25, 207-230.
- Henderson, K. a. (2014). Promoting health and well-being through leisure: introduction to the special issue. *World Leisure Journal*, 56(2), 96-98.
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). *El ocio en cifras, Boletín informativo*. [www.ine.es](http://www.ine.es)
- Kleiber, D. (2002). Intervención en el desarrollo y educación del ocio: Una visión a lo largo de la vida. En C. de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio, propuestas internacionales* (pp. 69-83). Universidad de Deusto.
- Kuykendall, L., Tay, L., & Ng, V. (2015). Leisure engagement and subjective well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(2), 364-403.

- León, M. J. (2008). El reto de educar en una sociedad prural. *Educatio Siglo XXI*, 26, 161-178.
- Lietz, C. a. (2009). Establishing evidence for strengths-based interventions? Reflections from social work's research conference. *Social work*, 54(1), 85-87.
- Liu, H. (2014). Personality, leisure satisfaction, and subjective well-being of serious leisure participants. *Social Behavior and Personality*, 42(7), 1117-1125.
- Lobo, J. L., & Menchén, F. (2004). *Libertad y responsabilidad en el tiempo libre: Estrategias y pautas para padres y educadores*. Pirámide.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Pirámide
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- Mariscal, S. (2014). The strengths perspective and the strengths model of case management: Enhancing the recovery of people with psychiatric disabilities. En A. Francis, V. Pulla, M. Clark, S. Mariscal, & I. Ponnuswami (Eds.), *Advancing social work in mental health through strengths based practice* (pp. 73-87). Primrose Publications.
- Mariscal, S. E. (2012). Resilience and strengths among children exposed to intimate partner violence. En V. Pulla, L. Chenoweth, A. Francis, & S. Bakaj (Eds.), *Papers in Strengths Based Practice* (pp. 191-201). Allied Publisher.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015* (Secretaría General Técnica (ed.)). Catálogo de publicaciones del Ministerio.
- Molina, F. (2009). Calidad de vida: nuevos modelos de integración social. *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 9, 165-173.
- Murillos Rojas, M. (1996). La metodología lúdico creativa: una alternativa de educación no formal. *Congreso de Cartagena de Indias*, 1-19.
- Navajas, A. (2016). *Ocio compartido en familia: implicaciones prácticas dentro del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia*. Tesis doctoral, Universidad de Lleida.
- Navajas A., & Balsells, M. (2013). El ocio compartido como mecanismo de resiliencia familiar: perspectiva de los jóvenes. En J. Madariaga, A. Forés, E. Goñi, M. de las Olas, O. Pérez-Muga, C. Villalba, & G. Gil (Eds.), *La construcción social de la resiliencia* (pp. 38-44). Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Navajas, A., & Balsells, M. A. (2014). Family leisure as a factor of resilience: How can we improve it within a context of residential care? Youths' perspectives. En S. Ionescu (Ed.), *The Second World Congress on Resilience: From Person to Society* (pp. 469-472). Monduzzi.
- Newman, D. B., Tay, L., & Diener, E. (2014). Leisure and subjective well-being: a model of psychological mechanisms as mediating factors. *Journal of Happiness Studies*, 15, 555-578.
- Olmos, S., Hernández, A., Calvo, I., & González, L. (2011). *Adolescencia y tiempo libre, análisis y propuestas educativas en Salamanca* (J. M. Muñoz (ed.)). Ediciones Universidad de Salamanca.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- ONU. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*.
- Otero, J. (2009). La necesidad de organizar el tiempo libre para maximizar el aprovechamiento del tiempo de ocio como espacio educativo. En J. Otero (Ed.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 43-48). Axac.
- Palacios, J., & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.



- Pastor, C., Ciurana, A., Navajas, A., Cojocar, D., & Vázquez, N. (2015). Positive parenting: lessons from research. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 51, 227-239.
- Patterson, I. (2007). Leisure education for special groups. En E. Cohen-Gewerc & R. Stebbins (Eds.), *The pivotal role of leisure education: finding personal fulfillment in this century* (pp. 111-130). Venture.
- Piaget, J. (1975). *Los estadios en la psicología del niño*. Nueva Visión.
- Pulla, V. (2012). What are Strengths Based Practices all about? En V. Pulla, L. Chenoweth, A. Francis, & S. Bakaj (Eds.), *Papers in Strengths Based Practice* (pp. 1-18). Allied Publisher.
- Purrington, A., & Hickerson, B. (2013). Leisure as a cross-cultural concept. *World Leisure Journal*, 55, 125-137.
- Rapp, C. a., Saleebey, D., & Sullivan, W. P. (2005). The Future of Strengths-Based Social Work. *Advances in Social Work*, 6(1), 79-90.
- Rapp, C., & Goscha, R. J. (2012). *The Strengths Model: A recovery oriented approach to mental health services*. Oxford University Press.
- Real Academia de la Lengua Española. (2001). *22a Edición Online*.
- Ruskin, H. (2002). Desarrollo humano y educación del ocio. En C. de la Cruz (Ed.), *Educación del ocio, propuestas internacionales* (pp. 19-24). Universidad de Deusto.
- Russell, R. (2013). *Pastimes, the context of contemporary leisure*. Sagamore Publishing.
- Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D., & Pouliot, E. (2009). Adopting a strengths perspective in social work practice with families in difficulty: From theory to practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 90(4), 454-461.
- Saleebey, D. (2006). Power in the people. En D. Saleebey (Ed.), *The strengths serspective in social work practice* (pp. 1-24). Pearson Education.
- Saleebey, D. (2013). The Stregths Perspective: possibilities and problems. En D. Saleebey (Ed.), *The strengths serspective in social work practice* (6th ed., pp. 278-305). Pearson Education.
- Sanz, F. (2000). Guía monitor de naturaleza: Consideraciones sobre seguridad y prevención de riesgos. En *Manual de buenas prácticas del monitor de naturaleza: espacios naturales protegidos de Andalucía*. Junta de Andalucía.
- Silva, R., Raphael, M. L., & Dos Santos, F. (2006). Carta Internacional de Educação para o Lazer como ferramenta de intervenção pedagógica efetiva no campo do saber. *Pensar a Prática*, 9(1), 117-131.
- Sivan, A. (2007). Educating for leisure. En E. Cohen-Gewerc & R. Stebbins (Eds.), *The pivotal role of leisure education: finding personal fulfillment in this century* (pp. 51-69). Venture.
- Soler, P. (2016). *La animación sociocultural: Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades*. Editorial UOC.
- Somarriba, N., & Pena, J. B. (2010). Un análisis dinámico de la calidad de vida y de la convergencia en Europa. *Anales de Estudios Económicos y Empresariales*, 20, 283-324.
- Spector, C. (2007). Leisure and lifelong learning: childhood and adolescence. En E. Cohen-Gewerc & R. Stebbins (Eds.), *The pivotal role of leisure education: finding personal fulfillment in this century* (pp. 71-89). Venture.
- Stebbins, R. (2012). *The idea of leisure: First principles*. Transaction Publishers.
- Suárez, J., & Ingerto, E. (2009). *La pedagogía del tiempo libre en la protección de menores en Galicia*. En J. Otero (Ed.), *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos* (pp. 49-63). Axac.

Trainor, S., Delfabbro, P., Anderson, S., & Winefield, A. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*, 33(1), 173-186.

Trilla, Jaime. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthopos.

Trilla, Jaime, Ayuste, A., & Agud, I. (2014). After-school activities and leisure education. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès, & J. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 863-894). Springer Reference.

Trilla, Jaume. (1997). *Animación Sociocultural: Teorías, programas y ámbitos*. Ariel.

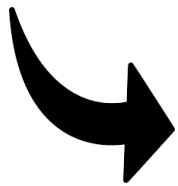
Trilla, Jaume. (2012). Los discursos de la educación en el tiempo libre. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, 30-44.

Vygotsky, L. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology*. Springer Science & Business Media.

Warren, T. (2010). Work time. Leisure time. On women's temporal and economic well-being in Europe. *Community, Work & Family*, 13, 365-392.

Zawadzki, M. J., Smyth, J. M., & Costigan, H. J. (2015). Real-time associations between engaging in leisure and daily health and well-being. *Annals of Behavioral Medicine*, 49, 605-615.

Publicaciones de la Cámara de Comerc



**¡Ya has terminado!**  
**Pulsa aquí:**  
**Comenzar Examen**



