



Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria

ISSN: 1139-1723

[pedagogiasocialrevista@upo.es](mailto:pedagogiasocialrevista@upo.es)

Sociedad Iberoamericana de Pedagogía  
Social  
España

Caride Gómez, José Antonio; Castiñeiras, Juan José Lorenzo; Rodríguez Fernández, Miguel Ángel  
Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia  
escolarizada

Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 20, julio-diciembre, 2012, pp. 19-60  
Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social  
Sevilla, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135029101002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Educación cotidiana: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada

*Educate every day: time as teaching and social scenario  
in adolescent schooling*

*Educar no quotidiano: o tempo como cenário pedagógico e social  
na adolescência escolarizada*

José Antonio Caride Gómez

Juan José Lorenzo Castiñeiras

Miguel Ángel Rodríguez Fernández

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN AMBIENTAL (SEPA)  
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

## Resumen

Poniendo énfasis en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España, el artículo muestra la importancia que tienen los tiempos escolares en sus procesos de socialización, con una doble perspectiva: de un lado, la que incide en los significados inherentes a sus contextos espaciales, temporales y relacionales (familia, grupo de iguales, redes sociales, etc.); de otro, la que pone en valor el tiempo libre y la necesidad de una educación del ocio que contribuya al desarrollo integral de su personalidad.

En este sentido, y de forma complementaria, en el texto se presentan parte de los resultados de un proyecto de investigación cuyo trabajo de campo se realizó entre los años 2009 y 2011, describiendo e interpretando las respuestas dadas por más de 3.600 adolescentes (12-17 años) a un cuestionario elaborado y aplicado *ad hoc* en centros educativos de las diecisiete Comunidades Autónomas

## Abstract

*Emphasizing in adolescent daily life during the high school period, the article shows how the school times are important in their socialization process, with double perspective: on one hand it stress the meanings of the spatial, temporary and interrelated (family, groups, social networks, etc) context; on the other hand, the one that asses the leisure time and the necessity of a leisure education to contribute to the overall development of their personality.*

*In this sense, moreover, the text display part of an investigation project results which field work was done between 2009 and 2011, describing and interpreting the answers from more than 3.600 adolescents (12-17 years old) to the questionnaire elaborated and applied "ad hoc" in educational establishments from the seventeen Autonomous Communities in Spain. Among other things, it allows the investigation*

que conforman el territorio español. Entre otras cuestiones, permiten indagar acerca de las actividades que realizan en los días lectivos y en los fines de semana, de los intereses y expectativas que se generan en sus tiempos libres, sin obviar sus problemáticas específicas y las alternativas que deben adoptarse en clave pedagógica y social.

**PALABRAS CLAVE:** pedagogía social, vida cotidiana, adolescencia, tiempos escolares, tiempos sociales, educación del ocio, educación secundaria.

## Resumo

Pondo ênfase na vida quotidiana dos adolescentes da Educação Secundária Obrigatória em Espanha, o artigo mostra a importância que têm os tempos escolares nos seus processos de socialização, com uma dupla perspectiva: de um lado, a que incide nos significados inerentes aos seus contextos espaciais, temporais e relacionais (família, grupo de iguais, redes sociais, etc.); de outro, a que põe em valor o tempo livre e a necessidade de uma educação do lazer que contribua ao desenvolvimento integral de sua personalidade. Neste sentido, e de forma complementar, no texto se apresentam parte dos resultados de um projeto de investigação cujo trabalho empírico foi realizado entre os anos 2009 e 2011, descrevendo e interpretando as respostas dadas por mais de 3.600 adolescentes (12-17 anos) a um inquérito elaborado e aplicado ad hoc em centros educativos das dezessete Comunidades Autônomas que conformam o território espanhol. Entre outras questões, permitem indagar a respeito das atividades que realizam nos dias letivos e nos fins de semana, dos interesses e expectativas que se geram em seus tempos livres, sem esquecer as suas problemáticas específicas e as alternativas que se devem adotar pedagógica e socialmente.

*about the activities that they do during school days and weekends, interests and expectations in their leisure time, without forgetting their specific problems and the alternatives that should be taken in social and pedagogical key.*

**KEY WORDS:** social pedagogy, dayli life, adolescence, school times, social times, leisure education, secondary education.

## Resumo

Pondo ênfase na vida quotidiana dos adolescentes da Educação Secundária Obrigatória em Espanha, o artigo mostra a importância que têm os tempos escolares nos seus processos de socialização, com uma dupla perspectiva: de um lado, a que incide nos significados inerentes aos seus contextos espaciais, temporais e relacionais (família, grupo de iguais, redes sociais, etc.); de outro, a que põe em valor o tempo livre e a necessidade de uma educação do lazer que contribua ao desenvolvimento integral de sua personalidade.

Neste sentido, e de forma complementar, no texto se apresentam parte dos resultados de um projeto de investigação cujo trabalho empírico foi realizado entre os anos 2009 e 2011, descrevendo e interpretando as respostas dadas por mais de 3.600 adolescentes (12-17 anos) a um inquérito elaborado e aplicado ad hoc em centros educativos das dezessete Comunidades Autônomas que conformam o território espanhol. Entre outras questões, permitem indagar a respeito das atividades que realizam nos dias letivos e nos fins de semana, dos interesses e expectativas que se geram em seus tempos livres, sem esquecer as suas problemáticas específicas e as alternativas que se devem adotar pedagógica e socialmente.

**PALAVRAS-CHAVE:** *pedagogia social, vida quotidiana, adolescência, tempos escolares, tempos sociais, educação do lazer, educação secundária.*

## **1. El tiempo y lo cotidiano en el quehacer educativo**

La educación es una tarea cotidiana. Lo ha sido siempre y en todas las sociedades, aunque, a menudo, el empeño puesto en situar sus prácticas en tiempos y espacios acotados (en las escuelas, las familias, la infancia, etc.) contraría el alcance universal de lo que se propone y hace en su nombre. Educamos y nos educan permanentemente, a pesar de que muchas de las prácticas educativas renuncien a tan estimable propósito, explícita o implícitamente; así se viene afirmando y reivindicando desde hace años, enfatizando la naturaleza “social” de la educación y de la pedagogía que debe desarrollarla científica, académica y profesionalmente.

La cotidianidad, o acaso con mayor sentido, lo que hemos dado en llamar “vida cotidiana”, ocupa a las Ciencias Sociales desde hace relativamente pocos años. Martin Heidegger, en su obra *Sein und Zeit* (1927), sería uno de los primeros filósofos en considerar su importancia para reflexionar sobre las realidades sociales y los sujetos que las construyen, aunque ya en los inicios del siglo XX Sigmund Freud se interesara por sus *psicopatologías* y la Escuela Francesa de los *Annales* –con el importante protagonismo que en ella adquirieron Marc Bloch, Lucien Febvre o Fernand Braudel–, propiciaran una nueva lectura de la historia y sus acontecimientos. En sus posteriores desarrollos científicos se han ido implicando otras disciplinas como la Sociología, la Psicología, el Derecho, la Antropología o la Pedagogía, poniendo de manifiesto la importancia de los enfoques cualitativos, interpretativos y etnometodológicos en el conocimiento de los procesos sociales. También en todo lo que significa posicionarse

**PALAVRAS-CHAVE:** *pedagogia social, vida quotidiana, adolescência, tempos escolares, tempos sociais, educação do lazer, educação secundária.*

## **1. Time and everyday life in educational work**

Education is and it has always been a daily task in all societies, but often the effort in placing its practices in limited times and spaces (in schools, families, children, etc.) runs counter to the universal scope of what is proposed and done in its name. We educate and are educated permanently, although many of the educational practices renounce to so valuable purpose, explicitly or implicitly; thus it has been argued and affirmed for years, emphasizing the “social” nature of education and pedagogy to be developed scientifically, academically and professionally.

The daily existence, or perhaps with greater sense, what we call “everyday life”, is a subject of Social Sciences since relatively recently. Martin Heidegger, in his book *Sein und Zeit* (1927), was one of the first philosophers to consider its importance reflecting on the social realities and subjects which are a part of it; although in the early twentieth century Sigmund Freud was interesting for its “psychopathology” and the French School *Annales* – with the important role acquired by Marc Bloch, Lucien Febvre or Fernand Braudel – propitiate a new reading of history and its events. In the later scientific developments it has also included other disciplines such as sociology, psychology, law, anthropology and pedagogy, highlighting the importance of qualitative, interpretative and ethnomethodologic approaches in the knowledge of social processes and also in all that it means to assess and act on them with the intention of improving them.

e intervenir en ellos con la intención de mejorarlos.

El listado de obras y autores preocupados por lo cotidiano es amplio y no ha dejado de crecer: Goffman, Garfinkel, Elias, Berger y Luckman, Ariés, Dubby, Heller, Schutz, Lakoff, Wolf, Lefebvre, Le Goff, Lehr, Ibáñez, Berteaux, Giddens... Con sus aportes y los de quienes se han vinculado a esta línea de trabajo, también se han ido diversificando y complicando los saberes acerca de la cotidianidad, tanto en sus enfoques epistemológicos como metodológicos. Y, también, inevitablemente, sus consecuencias prácticas para los modos de conocer, explicar y transformar sus realidades, sin que los criterios espacio-temporales puedan o deban ser soslayados (Lindón, 2000); como tampoco se puede eludir, en clave pedagógica, que la educación en la vida cotidiana es una práctica social, que vive de los valores sociales o cívicos, aunque no se reduce a ellos, al precisar también de valores morales (Mèlich, 1994), de iniciativas y actores que la agranden en todos sus significados.

Del tiempo y del espacio las personas toman conciencia a medida que se produce su desarrollo evolutivo, poniendo de relieve los significados que en él tienen los factores contextuales relativos a la experiencia y al estatus a lo largo del ciclo vital. Como señala Bueno (1993: 49), “durante la adolescencia la conciencia del tiempo aumenta... Las variables contextuales relacionadas con condicionantes socioculturales adquieren un gran peso sobre la naturaleza de las perspectivas temporales que cada adolescente mantiene”. Y, por tanto, sobre lo que son sus aspiraciones educativas, ocupacionales, relacionales, económicas, afectivas, culturales, etc.

No se trata de una cuestión menor, ya que “el uso del tiempo, entendido como aquella experiencia (objetiva y subjetiva) que ordena, estructura y jerarquiza nuestras actividades en la vida cotidiana, se ha construido en la ciencia social como categoría de medida de la desigualdad” (Brullet, 2010: 64). Un tiempo

The list of works and authors concerned with the everyday is large and has not stopped growing: Goffman, Garfinkel, Elias, Berger and Luckman, Ariés, Dubby, Heller, Schutz, Lakoff, Wolf, Lefebvre, Le Goff, Lehr, Ibáñez, Berteaux, Giddens... with their contributions and those who have been linked to this line of work, the knowledge about everyday life has diversified and it has become more complex in both its epistemological and methodological approaches. Their practical implications on the ways of knowing, explaining and transforming the realities, have also been diversified, but time-space criteria may or must be overlooked (Lindón, 2000); nor can it not be avoided in teaching that education in everyday life is a social practice living in social and civic values but not limited by them, needing as well moral values (Mèlich, 1994) of initiatives and actors that make it bigger in all its meanings.

People become aware of time and space as their evolutionary development occurs, highlighting the meanings therein of the contextual factors related to the experience and status throughout the life cycle. As noted by Bueno (1993:49), “during adolescence the awareness of time increases... The contextual variables related to socio-cultural conditions acquire a lot of weight with the nature of time perspective that every teenager maintains” and therefore also on what their aspirations are: educational, working, social, economic, emotional and cultural.

This is not a minor issue, since “the use of time, understood as the experience (objective and subjective) that ordains, structures and hierarchies our daily life activities, has been built in social science as part of the inequality measurement category” (Brullet, 2010:64). A time that, however much it appeals to conciliation or equity, is distributed unevenly between sexes and social groups in almost all societies, as for

que, por mucho que se apele a la conciliación o a la equidad, se reparte de forma desigual entre sexos y grupos sociales en casi todas las sociedades, tanto como para que los llamados “tiempos libres” (pero también los que afectan al trabajo, a las relaciones sociales, etc.), como tiempos personales –de uno mismo y para uno mismo, que diría Leif (1992)–, tengan un significado muy relevante en sus peculiares formas de hacer valer su individualidad en el conjunto social, ya desde la infancia (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011). Las circunstancias concretas en las que han de armonizarse los tiempos de los ciudadanos con la cotidianeidad son cada vez más importantes, obligando a una nueva lectura de los tiempos sociales y de los aprendizajes que comporta el derecho al tiempo propio (Mückenberger, 2007). Circunstancias y aprendizajes que tienen en los sistemas educativos y en la educación del ocio algunos de sus principales marcos de referencia.

Ha de tenerse en cuenta que, incluso, en un contexto como el que define la Unión Europea, en el que se tiende a la homogeneización o –cuando menos– a la armonización de sus tiempos sociales, existe una gran diversidad de criterios en la planificación y organización de los ritmos escolares, con sus respectivas concreciones en los calendarios y horarios lectivos. Como ha expresado Egido (2011: 263), no son “un elemento estable dentro de los sistemas educativos. Por el contrario, han ido cambiando con el transcurso del tiempo, pudiendo encontrarse en su evolución fases más o menos intensas de reforma”, activados por los intensos y complejos debates que se han ido suscitando en todo el mundo acerca de los tiempos educativos, con un especial significado en Estados Unidos, América Latina y Europa. También en España, donde nada o muy poco de lo que los afecta parece quedar al margen de la insatisfacción generalizada que existe en las comunidades educativas sobre sus modos de distribuirse y aprovecharse. Los tiempos epi-

the so-called “free time” (but also affecting work, social relations, etc.) and as personal time – one’s own and for himself, as Leif (1992) would say – having a very significant meaning in the peculiar ways of asserting their individuality in the social whole, since childhood (Fraguela, Lorenzo & Varela, 2011). The circumstances in which the timing of the citizens harmonizes with the everyday are becoming increasingly important, forcing a new reading of social time and learning that involves the right to proper time (Mückenberger, 2007). The circumstances and learning that have some of its major frameworks in the education systems and education of leisure.

It should be noted that, even in a context like the one that defines the European Union, which tends towards homogenization or – at least – the harmonization of social time, there is a wide variety of criteria in planning and organizing school rhythms with their specific actions in the calendars and schedules of classes. As Egido (2011:263) expressed, they are not “a stable element within education systems. On the contrary, they have been changing over time having, during evolution, more or less phases of reform” activated by the intense and complex debates that have arisen around the world about the educational times with special significance in the U.S, Latin America and Europe; also in Spain, where little or nothing that affects them appears to be spared from the widespread dissatisfaction that exists in the educative communities on their modes of being spread and used. The episodic times, referred by Bauman (2007) to account for the uncertainties of liquid modernity in which we have settled, explain in part this disenchantment.

In compulsory education – from “primary”, “elementary” or “basic” to “lower secondary” – the teaching time tends to in-

sódicos, a los que se refiere Bauman (2007) para dar cuenta de las incertidumbres de la modernidad líquida en la que nos hemos instalado, explican –en parte– este desencanto.

En la educación obligatoria –desde la llamada *primaria, elemental o básica* hasta la *secundaria inferior*– los tiempos lectivos tienden a aumentar según los alumnos avanzan en su escolarización. Así sucede en Europa, de modo tal que el número de horas en Educación Primaria es distinto al de la Educación Secundaria inferior, en el caso español, la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) (Red Eurydice-EACEA, 2009). Un horario lectivo que suele distribuirse en cinco días a la semana, con variaciones progresivas en la carga lectiva conforme se avanza en los procesos de escolarización. En España el aumento es de 875 a 1.050 horas anuales, cuya distribución en un “horario flexible” (es decir, posibilitando que los centros tengan autonomía para administrar la totalidad o parte del tiempo lectivo entre las diferentes materias) supone entre un tercio y la mitad del horario total. El número de horas lectivas obligatorias en España, previstas en las instituciones públicas de enseñanza para un alumno de 15 años (programa típico), es bastante superior a la media de la OCDE (902 horas) y la Unión Europea-21 (897 horas), según datos contenidos en los indicadores oficiales más recientes (Ministerio de Educación, 2011a).

Ciertas distinciones entre el tiempo escolar y el “no escolar” tienen cada vez más dificultades para dirimirse, ya que “muchas de las actividades que ofrecen las escuelas fuera del horario escolar se dedican a la realización de deberes, a clases de refuerzo para los alumnos que fallan o a ampliaciones curriculares para los más capaces” (Egido, 2011: 272), con importantes consecuencias en los procesos de individualización y socialización cotidianos. De este modo, la presencia de la escuela en la vida de los sujetos, recuerda Gimeno Sacristán (2008: 92), “va más allá de los límites del tiempo físico de horarios y calendarios, convirtiéndose en un potente regulador del

crease as students progress through their schooling. This is the case in Europe, and so that the number of hours in primary education is different from lower secondary education, the ESO (Compulsory Secondary Education) in Spain (Eurydice- EACEA network, 2009). A school Schedule that generally falls into five days a week, with progressive changes in the workload as the student goes along in the process of schooling. In Spain the increase is from 875 to 1050 hours per year, which are distributed in a “flexible schedule” (i.e. allowing the centers to have autonomy to manage all or part of school time between different subjects), accounts for a third to a half of the total time. The number of compulsory teaching hours in Spain, scheduled in public educational institutions for a student of 15 years old (a typical program), is substantially higher than the OECD average (902 hours) and the EU-21 (897 hours) according to data obtained in the latest official indicators (Ministry of Education of Spain, 2011a).

Distinctions between school and “no school” time are increasingly difficult to be defined, because “many of the activities offered by schools outside school hours are engaged in helping with homework, remedial classes for students that fail or curricular extensions for the more capable” (Egido, 2011:272) with important consequences in the daily processes of individualization and socialization. Thus, the presence of the school in the life of the subjects, as Gimeno Sacristán (2008:92) reminds us, “goes beyond the limits of physical time schedules and calendars, becoming a powerful regulator of student’s social time and their family environments...colonizing them.”

We mean, in any case, a time of times, that in addition to being specific and ordinary it also is something abstract and generic for teenagers, a producer and player

tiempo social de los alumnos y alumnas y de sus entornos familiares... colonizándolos”.

Aludimos, en todo caso, a un tiempo de tiempos, que además de ser concreto y rutinario también tiene para los adolescentes algo de abstracto y genérico, productor y reproductor de una socialización diferida, sujeta a múltiples intereses educativos y sociales, coyunturales y prospectivos: influyen en el presente y configuran el futuro, otorgándole al tiempo “una función importante como distribuidor social de prácticas y como clasificador social” (Lozares, López y Domínguez, 1998: 129). De ahí que la vida cotidiana no pueda contemplarse tan solo como un espacio y un tiempo privados, rutinarios y circunstanciales, sino como un ámbito de interacciones sociales significativas, entre lo preexistente y lo emergente, sobre todo en momentos tan decisivos para la vida como los que se identifican con la infancia y la adolescencia.

## **2. La fuerza de la fragilidad: una mirada paradójica acerca de la condición adolescente en la sociedad red**

Nos hemos ido acostumbrado a observar la adolescencia como una etapa decisiva para el desarrollo y crecimiento del ser humano, en la que a pesar de sus límites imprecisos (López y Castro, 2007), cada persona construye buena parte de su identidad individual y colectiva, en un proceso de constante apertura hacia las realidades sociales que la contornan. Una fase de la vida, que como recuerda Lahire (2007: 23), está marcada “por socializaciones múltiples y a menudo complejas, en las cuales se hace sentir la influencia conjunta, y en ocasiones contradictoria” de diversos agentes o actores sociales, desde la familia hasta el grupo de iguales, pasando por la institución escolar, los medios de comunicación social o las industrias culturales. Una adolescencia de adolescentes que se reivindican en su singularidad, a la que contribuyen diversos modos de ser y estar en sociedad, aunque con per-

of a deferred socialization, subject to multiple educational and social interests, situational and prospective: it influences the present and shapes the future, while giving time “an important role as a social distributor of practices and as social classifier” (Lozares, Lopez & Dominguez, 1998:129). Hence daily life cannot be seen merely as a private space and time, ordinary and circumstantial, but as an area of significant social interactions between the pre-existing and emerging, especially in critical moments of life that are identified in the childhood and adolescence.

## **2. The power of fragility: paradoxical view about the adolescent condition in the network society**

We have grown accustomed to observe adolescence as a decisive step in the development and growth of man, which despite its imprecise boundaries (Lopez & Castro, 2007), each person builds much of its individual and collective identity in a constant process of openness towards the social realities that outline it. A life's stage that, as Lahire (2007:23) points out, is marked by “multiple and often complex socializations, where the joint influence – and sometimes contradictory – is felt”, of various social agents or actors, from the family to peer group, through the school, the media and cultural industries. Adolescent teenagers that claim their uniqueness through various ways of thinking and being in society contribute, but with cognitive, emotional, social and axiological profiles, among others, that transcend each

files cognitivos, emocionales, sociales, axiológicos, etc. que trascienden a cada sujeto particular, al vincular su trayectoria biográfica a formas de aprender, participar, consumir o relacionarse compartidos generacionalmente.

La educación y el ocio, como veremos, son dos prácticas sociales en las que lo común y lo propio de la adolescencia, o si se prefiere de *los y las* adolescentes, adquieren una de sus mayores cotas de visibilidad; ambas forman parte de los procesos que explican el crecimiento de los adolescentes y los significados más estimables de la “aventura de hacerse mayor” (Castillo, 1999). El ocio, ya sea como juego o recreación, entre las opciones que ofrece para el descanso reparador, el mero “pasatiempo” y el desarrollo personal, siempre se ha asociado a la infancia y a la adolescencia: un patrimonio común, simbólica y materialmente construido desde diversos tiempos (vacacionales, extraescolares, etc.), puesto al servicio de las generaciones más jóvenes de la sociedad, que más allá de los compromisos familiares y escolares, se espera que proporcione beneficios saludables para los procesos de socialización, incluso teniendo como horizonte la vida productiva. La condición de estudiante, inherente a la escolarización obligatoria hasta una determinada edad, ha determinado históricamente este hecho, al menos en las sociedades occidentales y en los países que abogaron hace décadas por la abolición del trabajo infantil y el establecimiento de la edad laboral en los 16 años.

### **2.1. Entre las viejas y las nuevas identidades de la adolescencia en el mundo digital**

En verdad, la adolescencia son muchas adolescencias, cuyas circunstancias –individuales y colectivas– no pueden ser interpretadas al margen de los escenarios demográficos, culturales, tecnológicos, educativos o sociales en los que inscriben su cotidianidad, en una doble perspectiva: de un lado, la que debe permitir entender quiénes y cómo son, qué hacen y qué les preocupa; de otro, la que ha de po-

particular subject by linking the biographical career to forms of learning, participating, consuming and interacting shared through generations.

Education and leisure, as we shall see, are two social practices in which the common and typical of adolescence, or if it is preferred, teenagers, gain one of their higher levels of visibility; both practices are part of the process explaining the growth of adolescents and the valuable meanings of the “adventure of growing up” (Castillo, 1999). Leisure, either as a game or recreation – among the options offered for rest, the mere “hobby” and personal development – have always been associated with childhood and adolescence: a common heritage, symbolically and materially constructed from different times (holidays, school, etc.), in the service of the younger generations of society that, beyond family and school commitments, is expected to provide health benefits in the socialization processes, even as having a productive life as a goal. Student status, inherent in compulsory education until a certain age, has historically determined this fact, at least in Western societies and countries that for decades advocated the abolition of child labor and the establishment of working age in 16 years old.

### **2.1. Between the old and new identities of adolescence in the digital world**

Indeed, adolescence includes many adolescents whose circumstances – individual and collective – cannot be interpreted outside the demographic scenarios, cultural, technological, educational or social where they register their daily life in a dual perspective: on one side, it allows them to understand who and how they are, what they do and what they care about; on the other

ner énfasis en el reconocimiento de sus derechos y responsabilidades cívicas, dando respuesta a sus necesidades y expectativas, ya sean heredadas o emergentes. A esta doble lectura tardaron en incorporarse las inquietudes intelectuales y científicas de nuestras sociedades; y, con ellas, el interés de la educación y de la política por buscar vías alternativas a las convencionales formas de educar *escolarizando* (por muy importante que haya sido, históricamente, democratizar la educación ampliando la enseñanza obligatoria hasta los 16 o incluso más años) o de garantizar la protección jurídico-social de los menores, especialmente en situaciones de desamparo, vulnerabilidad y riesgo social. Todo ello, sin poder obviar, como recuerda Jaume Funes (2008) que los adolescentes siempre han tenido un encaje difícil en la sociedad, antes y, posiblemente más que nunca, también hoy.

La misión resultó complicada en las sociedades del pasado, que aceptaron acríticamente diversos tópicos sobre la infancia y la adolescencia privilegiando lo instituido como si fuese algo natural o universal, cuando en realidad se trata de una construcción social e histórica, llena de confrontaciones “entre sectores sociales, algunos de los cuales se han valido de todo tipo de dispositivos –violencia y manipulación incluidas– para hacer prevalecer como ‘normal’ un determinado modelo de socialización de los niños, el que mejor se avenía a sus intereses y condición social” (Colectivo IOÉ, 1989:19). También una tarea difícil en las sociedades del presente y en lo que se anticipa como su futuro, un mundo distinto de todo lo anterior, que da paso a una adolescencia diferente, con nuevos agentes de socialización como la televisión, internet, los mercados y los consumos (Gómez-Granell y otros, 2004: 21): “un cambio profundo en las formas de ‘ser niño’ o ‘ser adolescente’”, dado el impacto que están a generar en la formación de su personalidad distintos fenómenos sociales, que van desde la crisis y desorientación de las instituciones socializadoras clásicas,

side, it emphasizes the recognition of their civic rights and responsibilities, responding to their needs and expectations whether they are inherited or emergent. To this double reading the intellectual and scientific concerns of our society have taken a long time to join, and along with them the interest of education and politics to seek alternative routes to conventional forms to educate “schooling” (however important it has been historically to democratize education by extending compulsory education to 16 years or even more) or to ensure the legal protection of youth, especially in situations of helplessness, vulnerability and social risk. All this recognizing, as Jaume Funes (2008) reminds us, that adolescents have always had difficulty fitting in society and possibly now more than ever.

The mission proved difficult in past societies, that accepted uncritically various topics on children and adolescents favoring what was established as something natural or universal, when in fact it is a social and historical construction full of confrontations “between social sectors, some of which have used all kinds of devices – including violence and manipulation – to assert as “normal” a particular model of socialization of children that best suited to their interests and status” (Collective IOE, 1989:19). Also a difficult task in modern society and what is expected to be its future, a different world from the previous one, which leads to a different adolescence with new agents of socialization such as television, internet, markets and consumption (Gomez-Granell et al, 2004:21): a profound change in the ways of “being a child” or “being a teenager” given the impact that will generate different social phenomena in the formation of personality, ranging from crisis and disorientation of traditional socializing institutions to the penetration of events in their living space that come via television, con-

cas, hasta la penetración en sus espacios vitales de acontecimientos que llegan a través de la televisión, el consumo o las tecnologías de la información y la comunicación". Un mundo digitalizado "en el que se interactúa sin presencia física" (Terceiro, 1996: 20).

En este mundo, los adolescentes son percibidos como "nativos digitales" (Prensky, 2011), que han nacido y se han criado con internet, teléfonos móviles, videojuegos..., que prolongan tecnológicamente sus habilidades sensoriales (táctiles, auditivas y visuales) en lo que han dado en llamarse redes sociales (Facebook, Twitter, Tuenti, MySpace, Wamba, Badoo, etc.) y sus pantallas. Una adolescencia en tránsito, que habita la *galaxia internet* como ninguna generación lo ha hecho hasta ahora, sobreponiéndose no solo a las limitaciones del espacio y del tiempo (Bacigalupe y Cámara, 2011) sino también a lo que fueron los primeros signos de la globalización mediática y cultural de la contemporaneidad. Como analiza Bernete (2007: 52), son generaciones que "no han conocido la radio y la televisión de las décadas anteriores, que socializaban uniformizando, sino la de varios canales y emisoras de radiodifusión, la del satélite y el cable y, en muchos hogares de clase media y media-alta, la recepción individual en el dormitorio. El mismo dormitorio donde tienen entrada también otros equipamientos que permiten grabar y oír música y, últimamente, chatear con los amigos". No se sitúan ante las tecnologías comunicacionales de forma pasiva, sino que son activas en la recepción y transmisión de los mensajes, productores de significados que inciden cotidianamente en sus estilos de vida y en los de quienes les rodean. Como señalan Freixa y otros (2004: 176), "los menores no son meros receptores pasivos de los bienes y actividades culturales y lúdicas que ofrecen el mercado, las administraciones públicas y otras instituciones; por una parte, se apropian selectivamente de las ofertas que tienen a su alcance; por otra parte, las utilizan activa-

sumption or information technology and communication. A digitized world "in which you interact without a physical presence" (Terceiro, 1996:20).

In this world, adolescents are perceived as "digital natives" (Prensky, 2011), who were born and bred with the internet, mobile phones, video games, etc...technologically prolonging their sensory skills (tactile, auditory and visual) in what is called social networks (Facebook, Twitter, Tuenti, MySpace, Wamba, Badoo, etc.) and their screens. Adolescence in transit which inhabits the internet galaxy, as no generation has done so far, overcoming not only the limitations of space and time (Bacigalupe & Cámara, 2011) but also what were the first signs of media globalization and contemporary culture. As Bernete (2007:52) analyzed, they are generations that "haven't known radio and television from previous decades that socialized by standardizing, but the television with various channels and radio broadcasting, satellite and cable and, in many middle-class and medium-high homes, individual reception in the bedroom. The same room where there is also other equipment that can record and play music and, lately, chat with friends." They don't use the communication technologies in a passive way, but they are active in receiving and transmitting messages, producing meanings that affect their daily lifestyles and those of others around them. As noted by Freixa et al. (2004:176), "children are not passive recipients of goods and cultural and recreational activities offered by the market, the government and other institutions; on one hand, they take selectively what they have at their disposal and on the other hand, they actively use it to build their own personal and group identity."

Their time is definitely a different time, diachronically and synchronically. As indicated by Pereira (2011:12), adolescents in

mente para construir su propia identidad personal y grupal”.

Los suyos son, definitivamente, otros tiempos, diacrónica y sincrónicamente. Como indica Pereira (2011: 12), los y las adolescentes de las primeras décadas del siglo XXI “son capaces de desarrollar varias tareas simultáneas. Son impacientes y lo quieren todo al instante, a la velocidad del mail o del sms. Han visto muchísimas horas de televisión, han colocado de forma simultánea sus fotos en la web y mirado decenas de miles de ellas. Han pasado más tiempo jugando con su ordenador que con juegos ‘físicos’, y pasado más horas con sus amigos ‘virtuales’ que con los reales. Hablan el lenguaje digital con la fluidez que da haberlo aprendido en la niñez”. La aceleración de los ritmos sociales, la atemporalidad de las interacciones, la compulsión de los acontecimientos... parece que han llegado para quedarse definitivamente en sus vidas, deparando procesos de socialización e inmersión en la vida cotidiana (familiar, escolar, comunitaria, etc.) desconocidos hasta el momento. De ahí que los “contratiempos” de los adolescentes –cabría decir también, de los niños y jóvenes, en cuyo estudio se detuvo, hace años, Lasén (2000)– ya no son accidentales, sino estructurales, aunque con otras estructuras, basadas en la cultura digital y en el papel determinante que las tecnologías de la información y la comunicación tienen en sus formas de ser y comportarse.

## **2.2. La necesidad encontrar anclajes individuales y sociales**

De la socialización de los adolescentes en la sociedad red se ha puesto de manifiesto su carácter problemático y contradictorio, al tener que conciliar la búsqueda de una mayor autonomía –incluyendo una mayor privacidad e intimidad en el núcleo familiar– y la mecánica creación de dependencias externas, dada su exposición física y moral al escrutinio público en la red. Para Bernete (2007: 51),

the early decades of the 21<sup>st</sup> century “are able to develop multi-tasking. They are impatient and want everything instantly, at the speed of e-mails or SMS. They have seen many hours of television; they have placed their pictures simultaneously on the web and viewed tens of thousands. They have spent more time playing with computer games than “physical games” and they have spent more time with their “virtual” friends than with the real ones. They speak digital language with the fluency that comes by learning it in childhood.” The acceleration of social rhythms, the timelessness of the interactions, the compulsion of events... seem to have come to stay permanently in their lives, providing socialization processes and immersion in daily life (family, school, community, etc.) unknown so far. Hence the “setbacks” of the teenagers – it may be said also of kids and youth whose study was stopped years ago, Lasén (2000) – are not accidental, but structural, although with different structures based on digital culture and the role that information technologies and communication have in their ways of being and behaving.

## **2.2 The need to find individual and social anchors**

The socialization of adolescents in the network society has shown its problematic and contractor character, having to reconcile the pursuit of greater autonomy – including greater privacy and intimacy in the family– and the mechanical creation of external dependencies given its physical and moral exposure to public scrutiny on the network. To Bernete (2007: 51) they are teens that exemplify the contradictions of

son adolescentes que ejemplifican las contradicciones de una sociedad que no puede atender como debiera a sus hijos: “por un lado, se les deja solos durante largas horas, por la dedicación de los mayores al trabajo; por otro, en compensación, se les garantiza el cobijo afectivo y material y se les pagan muchas cosas que les mantienen entretenidos, pero que no aceleran sino que aplazan su autonomía... Consecuencias de esa dinámica son una ampliación del espacio y el tiempo de la adolescencia, un mayor reconocimiento de sus iguales y un correlativo distanciamiento del mundo adulto”. No obstante, y aunque las lógicas de la sociabilidad adolescente derivan en registros culturales, lúdicos o recreativos que escapan al control escolar, “no por ello dejan de estar ligadas a sus orígenes escolares como marco que posibilita estas sociabilidades y como marco respecto al que se definen los tipos de ocio juvenil” (Lahire, 2007: 27). El influjo de los tiempos escolares en los tiempos sociales, y más concretamente, en las formas de articular los tiempos de ocio cotidianos –inicialmente en la infancia y la adolescencia, más tarde en la vida adulta– es prolongado, en su persistente afán por disciplinar temporalmente a quienes comenzando por ser sus alumnos/as aspiran a su más plena condición de ciudadanos/as (Caballo, Caride y Meira, 2011; Morán y Cruz, 2011).

Paradójicamente, a medida que se incrementan y expanden las “redes sociales”, los adolescentes sienten más necesidad que nunca de encontrar su propio anclaje, no solo en el entorno familiar sino también en los terminales tecnológicos y en sus variadas opciones de comunicación, sin los que la adolescencia en nuestras sociedades resulta impensable, ya desde los primeros años dos mil: “la preservación de los contactos y de la comunicación con los pares es posible gracias al uso de celulares. Sin celulares y sin mensajes SMS... El anclaje en un grupo de pares, el estar accesible para los amigos, se sustenta en buena medida en dicha técnica de comu-

a society that cannot properly care for their children as it should: “on one hand, they are left alone for long hours for the dedication of the grownups to work; on the other, in return they are guaranteed emotional and material shelter and they are paid for a lot of things that keep them entertained, but it doesn’t speed up but postpone their autonomy...The consequences of this dynamic are an extension of space and time of adolescence, greater recognition of their peers and a corresponding distance of the adult world.” However, although the logic of adolescent sociability is derived in cultural records, recreational or entertainment beyond the school control, “they nonetheless are linked to its school origins as a framework that enables such sociability and as a framework with regard to the definition of the types of youth entertainment” (Lahire, 2007:27). The influence of study time into social time, and more specifically, in the forms of articulate leisure times daily – initially in childhood and adolescence and later in adult life –, is prolonged in its continuing effort to discipline temporarily those who start by being students, aspiring to their fullest capacity as citizens (Caballo, Caride & Meira 2011; Mora & Cruz, 2011).

Paradoxically, as the “social networks” increase and expand, teenagers feel more than ever the need to find their own anchor, not only in the family but also in the technology terminals and its variety of communication options, without which the adolescence in our society is unthinkable since the early 2000’s: “the preservation of contacts and communication with peers is possible thanks to mobile phone use. Without mobile phones and SMS messages...the anchor in a peer group, being accessible to friends, is based largely on this technique of communication. The skills and technical devices also help to differentiate adolescents from adults.” (Tully, 2007: 12) In these

nicación. Las competencias y los aparatos técnicos ayudan, además, a diferenciarse de los adultos” (Tully, 2007: 12). En estas dinámicas, en las que lo tecnológico es consustancial a la vida y a los procesos de socialización, el tiempo –real y virtual– y los contextos –materiales y simbólicos– adquieren significados hasta ahora desconocidos, para los que se precisa romper con las formas heredadas de vivir la intimidad (Giddens, 1995).

Las actividades a través de la red están induciendo relaciones y afectividades personales de nuevo cuño, dándoles a los y las adolescentes “un sentimiento de poder y la capacidad de poder autorregularse y modular su tiempo. Adolescentes y jóvenes a través de internet consiguen una apropiación simbólica de una realidad con la que identificarse y sentirse parte del grupo generacional, y de paso del mundo” (Giner y Homs, 2009: 41-42). En este sentido, la función social de los dispositivos tecnológicos deriva en una doble posibilidad: de un lado, en la medida en que se haga uso de ellos, proporciona soportes de utilidad para la inclusión social; de otro, quien por las razones que sea no participe de sus dinámicas, se ve abocado a la exclusión y marginación social, en su grupo de iguales y en todo lo que habilita la red. El riesgo consiste en que al fiar una parte importante de su desarrollo a las conexiones tecnológicas, se inhiban de las realidades circundantes y posterguen el aprendizaje de las competencias sociales que en ellos se habilitan, cognitivamente y emocionalmente. Es entonces cuando la fuerza de la adolescencia –una etapa en la que se produce una transformación completa a nivel físico y cognitivo, poniendo en cuestión normas de los adultos que antes aceptaban sin mayores sobresaltos– contrasta con la fragilidad que supone vivirla cada día, en circunstancias no deseadas o inesperadas, impuestas por la escuela, los pares, la familia, el mercado o el ciberespacio.

dynamics, in which the technology is integral to life and socialization processes, time – real and virtual – and context – material and symbolic – acquires meanings hitherto unknown for which it is required to break with the inherited forms of living in intimacy (Giddens, 1995).

Activities through the network are leading personal relationships and affectivity newly minted, giving adolescents “a sense of power and the ability to self-regulate and modulate their time. Adolescents and young people over the internet get a symbolic appropriation of a reality to feel identified with and feel a part of the age group, and incidentally, part of the world” (Giner & Homs, 2009: 41-42). In this sense the social function of technological devices results has a double possibility: first, to the extent that they make use of them, it provides useful tools for inclusion; and second, who for whatever reason is not part of these dynamics, is doomed to marginalization and social exclusion in the peer group and all that enables the network. The risk is that trusting an important part of their development to technological connections, they inhibit from the surrounding realities and postpone learning social skills that are enabled in them cognitively and emotionally. This is when the power of adolescence – a stage in which there is a complete transformation at physical and cognitive levels, putting in jeopardy adult standards formerly accepted with any major problem – contrasts with the fragility that is lived each day in unwanted or unexpected circumstances, imposed by school, peers, family, market or cyberspace.

### 2.3. Volver la mirada hacia la educación social

La vulnerabilidad asociada a los estilos de vida adolescentes –consumo y/o abuso de sustancias nocivas (tabaco, alcohol, drogas, etc.), acoso escolar, accidentes de tráfico o en prácticas deportivas extremas, hábitos alimenticios insanos, sujeción a unos determinados cánones de belleza, etc.– tiene en nuestras sociedades estímulos que ni en situaciones de crisis como las que vivimos parecen atenuarse, al sugerir unos modos de vivir intensos y atractivos, alentados desde hace décadas por el capitalismo neoliberal: “gran parte de los efectos nocivos de las particularidades de los estilos de vida juveniles se ven potenciados por las necesidades del propio sistema socioeconómico en el que vivimos. La capacidad de seducción del aparato propagandístico de algunas industrias, como las del ocio, la moda, el tabaco, el alcohol o el automovilismo difícilmente tiene un contrapeso eficaz en las bienintencionadas, pero infra-dotadas a distintos niveles, políticas públicas” (Romaní y González, 2004: 151).

Las prácticas de un consumo recreativo generalizado, la automatización de las experiencias lúdicas, la accesibilidad virtual a personas y ambientes desconocidos, etc. desvelan un mundo caracterizado por los atractivos de su imprevisibilidad, sin que se advierta que son comportamientos de ocio y consumo sometidos “a la presión de un mercado que ha descubierto en los jóvenes una de sus franjas más expansivas” (Giner y Homs, 2009: 42). Por otra parte, como ponen de relieve estudios recientes, para muchos padres y madres el consumo de alcohol por parte de sus hijos/as no constituye un problema, siempre que sea moderado y relacionado con el ocio... de tal modo que acaba siendo un hábito “normalizado” en un contexto social y cultural permisivo, aun cuando se tiende a exigir a las Administraciones Públicas la aprobación y el cumplimiento de medidas reguladoras (March y otros, 2010).

### 2.3. Look back social education

The vulnerability associated with adolescent lifestyles – consumption and/or abuse of harmful substances (tobacco, alcohol, drugs, etc), bullying, traffic accidents or extreme sport activities, unhealthy eating habits, subject to certain canons of beauty, etc. – have in our society stimulus that not even in situations of crisis seem to be attenuated, suggesting a rich and attractive way of living encouraged by decades of neoliberal capitalism: “much of the harmful effects of the particularities of youth lifestyles are compounded by the needs of the socio-economic system in which we live. The seductiveness of the propaganda machine of some industries, like entertainment, fashion, tobacco, alcohol or motor-racing is hardly an effective counterbalance to the public policies (well-intentioned but underfunded at various levels)” (Romani & Gonzalez, 2004:151).

The practices of a widespread recreational use, automation of recreational experiences, virtual accessibility to unknown people and environment, reveal a world characterized by the attractions of its unpredictability without any indication that they are leisure behavior and consumption under “pressure from a market that has discovered in the youth one of its most expansive slots” (Giner & Homs, 2009:42). Moreover, as illustrated by recent studies, many parents think that alcohol consumption by their children is not a problem, if it is moderate and related to leisure...thus it ends up being a “normalized” habit in permissive social and cultural context; even if it tends to be required to the government the approval and enforcement of regulatory measures (March et al, 2010).

Educating and being educated daily in the terms in which Social Pedagogy claims

Educar y educarse cotidianamente en los términos en los que así lo reivindica la Pedagogía Social (Caride, 2004, 2005), no puede obviar las consecuencias prácticas de este cúmulo de circunstancias. No debe hacerse aislando a la educación de la sociedad –como ha venido sucediendo secularmente al enclausurar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los recintos escolares– ni dubitativamente, con presencias tímidas e informales, ya sea en las familias, las comunidades o en el quehacer de las Administraciones públicas. Porque no basta con volver la mirada hacia la educación y sus instituciones cada vez que se constata que los adolescentes están desprotegidos frente a la influencia negativa que causan distintos elementos externos a la familia o al sistema escolar, amplificadas por el eco “sociocultural” que les proporcionan los medios tecnológicos y audiovisuales: “esos agentes (amigos, medios de comunicación, productores de videojuegos, etc.) que, para el joven que quiere llenar su tiempo libre, aparecen, con frecuencia, como más disponibles que los padres o hermanos mayores” (Bernete, 2007: 56). O los maestros, profesores, educadores sociales, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, etc. que ni la sociedad ni los poderes públicos son capaces de situar –por mucho que lo precisen– en el horizonte formativo de nuestros/as adolescentes para un desarrollo más pleno e integral de su personalidad. En este logro, la educación social ha de incrementar su protagonismo cívico.

### 3. Una aproximación al ocio adolescente: conocer para actuar socioeducativamente

En las coordenadas –científicas y sociales– que hemos venido presentando, situamos nuestra intención de conocer los significados que los tiempos educativos y sociales tienen en la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

(Caride, 2003, 2005), cannot ignore the practical consequences of this combination of circumstances. It should not be made by isolating education from society – as has been happening for centuries enclosing teaching and learning processes in school premises – nor doubtfully, with timid and informal presence whether in families, communities or in the work of public administrations. Because it is not enough to look back at education and its institutions whenever it is found that adolescents are unprotected from the negative influence of various external factors that cause external elements from the family or school system, amplified by the “sociocultural” echo that provide technological and audiovisual media: “these agents (friends, media, video game producers, etc.) that, for the young man who wants to fill his spare time, are often more available than parents or older siblings” (Bernete, 2007:56). Or the teachers, professors, social workers, psychologists, pedagogues, etc. that neither the society or authorities are able to place – however much they might be needed – on the educational horizon of our teenagers for a more complete development of their personality. In this achievement, social education is to increase its civic role.

### 3. An approach to adolescent leisure: to learn in order to act socio-educationally

In the coordinates – scientific and social – that we have presented, we place our intention to know the meanings that educational and social times have in the daily lives of adolescents enrolled in compulsory secondary education (ESO, Spanish

gatoria (ESO) en España, con un doble propósito: de un lado, identificar las problemáticas específicas que toman como referencia los calendarios y horarios escolares en el sistema educativo español, valorando en qué medida determinan o condicionan sus procesos de socialización en distintos contextos y realidades, con especial énfasis en los tiempos libres y en las alternativas que en ellos se habilitan para la educación del ocio; de otro, contribuir a una lectura amplia e integradora de las múltiples perspectivas que confluyen en los tiempos educativos y sociales en la sociedad red, vinculando sus aportes a un quehacer pedagógico-social que proyecte sus iniciativas en valores, aprendizajes y experiencias formativas que mejoren el desarrollo humano, individual y colectivamente.

En este sentido, tanto los planteamientos temáticos y metodológicos en los que inscribimos nuestros argumentos, como el trabajo empírico realizado y los análisis que de él se derivan, deben ser interpretados atendiendo a los objetivos específicos que se formularon, que adaptamos y resumimos en:

- a) Valorar cómo inciden los tiempos escolares (jornadas y semanas lectivas) en la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), analizando el alcance que tienen sus modos de planificarse y distribuirse en los procesos de socialización, en las relaciones familiares y con el grupo de iguales, en las actividades extracurriculares y las prácticas de ocio, etc.
- b) Identificar las necesidades y expectativas de los y las adolescentes en relación con sus tiempos libres, tomando en consideración los condicionantes que imponen los calendarios y horarios lectivos en la Educación Secundaria Obligatoria.
- c) Conocer las prácticas culturales, recreativas, lúdicas, formativas, comunicativas, etc. en las que participan los adolescentes escolarizados en sus tiempos libres, po-

acronym) in Spain, with a dual purpose: on one hand, to identify the specific problems which refer to calendars and school schedules in the Spanish educational system, assessing to what extent determine or condition their socialization processes in different contexts and realities, with special emphasis on leisure time and the alternatives enabled by them to leisure education; on the other hand, to contribute to a broad reading and integrating of the multiple perspective that come together in educational and social times in the network society, linking their contributions to a social-pedagogical work that projects its values, learning and educational experiences that enhance human development, individually and collectively.

In this sense, both thematic and methodological approaches in which we inscribe our arguments, as the empirical work and analysis resulting from it, should be interpreted taking into account the specific objectives that were formulated and we adapted and summarized in:

- a) Assess how the school time (days and weeks of class) affects in the daily lives of adolescents enrolled in ESO, analyzing the extent that have their ways of planning and distributing in the socialization process, in the family relationship and peer groups, extracurricular activities and entertainment practices, etc.
- b) Identify the needs and expectations of adolescents about their free time, taking into account the constraints imposed by the timetables and learning times in Secondary Education.
- c) Learn the cultural practices, recreation, leisure, training, communication, etc involving school pupils in their free time, highlighting the circumstances in which they are carried out and the important role that is attributable to the

niendo de relieve las circunstancias en las que llevan a cabo y el importante papel que cabe atribuirle a la Educación del Ocio en la promoción de hábitos saludables y en un desarrollo más pleno de su personalidad.

### **3.1. De los adolescentes, sus contextos familiares y sociales en el proceder metodológico**

Con un planteamiento metodológico plural, abierto a la integración de diversos modos de conocer e interpretar las realidades objeto de estudio, la triangulación de diferentes procedimientos, técnicas y fuentes documentales –cuantitativos y cualitativos– constituyó uno de los principales soportes del trabajo empírico realizado, tratando de ser congruentes con dos líneas de actuación principales: la primera, orientada a obtener información a través de los actores pedagógicos directamente afectados por el tema-problema (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos de los centros escolares, etc.), en las comunidades educativas a las que adscriben cotidianamente su actividad en la ESO; la segunda, destinada a conocer de forma extensiva y, en la medida de lo posible “representativa”, sus respectivas percepciones acerca de las problemáticas y alternativas inherentes a las transiciones que se producen entre los tiempos escolares (la semana y jornadas lectivas) y los tiempos sociales (familiares, laborales, de ocio, etc.), y entre estos y aquellos.

A ambas se asoció un trabajo de campo cuya realización tuvo lugar entre los cursos académicos 2008-09 y 2010-11: a) cuestionarios elaborados *ad hoc*, a cumplimentar por alumnos, profesores, equipos directivos y familiares (padres y/o madres de alumnos) de centros que imparten la ESO en las 17 Comunidades Autónomas de la geografía española, así como por empresas-instituciones que prestan “servicios de ocio”; b) Estudio de casos e identificación de buenas prácticas, tanto en la gestión de los tiempos escolares, como en iniciativas (programas, experiencias, etc.)

Leisure Education in promoting healthy habits and a fuller development of the personality.

### **3.1. Adolescents, their family and social contexts in the methodological procedure**

With a plural methodological approach, open to the integration of various modes of knowing and interpreting the realities under study, the triangulation of different procedures, techniques and documentary sources, both quantitative and qualitative, was one of the main supports of the empirical work trying to be consistent with two main lines of action: the first, aimed at obtaining information through pedagogical agents directly affected by the subject/problem (students, teachers, families, managements teams of schools, etc) in the educational communities where they daily ascribe its activity in the ESO (Compulsory Secondary Education in Spanish); and second, designed to meet extensively and, as far as possible, “represent” their perceptions of the problems and inherent alternatives to the transitions that occur between school time (during the week and school days) and social times (family, work, leisure, etc) and between them.

Both were associated with fieldwork which took place between academic years 2008-09 and 2010-11: a) Questionnaires developed *ad hoc*, to be filled by students, teachers, management teams and family (fathers and/or mothers of students) in schools providing secondary education in each of the 17 regions of the Spanish territory and in companies/institutions providing “recreational services”; b) Case studies and identification of good practices, both in the management of study time as in initiatives (programs, experiences, etc) of leisure education, reconciliation of fam-

Tabla 1. Identificación y distribución de la muestra (N = 3.306)

SEXO	%	EDAD	%	CURSO	%	HÁBITAT	%	TITULARIDAD	%
Mujeres	50,5	12-15	89,3	1º	26,5	Urbano	82,6	Público	50,8
		16	8,1	2º	26,5			Privado concertado	44,1
Hombres	49,5	17	2,6	3º	24,7	Rural	17,4	Privado no concertado	5,0
				4º	22,3				

Table 1. Identification and distribution of the sample (N=3.306)

GENDER	%	AGE, IN YEARS	%	YEAR OF ESO	%	RESIDENCE	%	TYPE OF CENTRE	%
Woman	50,5	12-15	89,3	1st	26,5	Urban	82,6	Public	50,8
		16	8,1	2nd	26,5			Private subsidised	44,1
Men	49,5	17	2,6	3rd	24,7	Rural	17,4	Private unsubsidised	5,0
				4th	22,3				

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

de Educación del Ocio, conciliación de la vida familiar y laboral, etc.; c) Grupos de discusión (entrevistas colectivas) con distintos sectores y agentes de la comunidad educativa, fundamentalmente con adolescentes escolarizados en la ESO; y d) Análisis de dietarios, semanarios y/o agendas personales de adolescentes escolarizados en esta etapa educativa.

Sin que podamos extendernos en una explicación exhaustiva de los procesos muestrales y de las razones que motivan sus respectivos criterios de validez y fiabilidad, refiriéndonos exclusivamente a los y las adolescentes –al ser el colectivo en el que centramos nuestro interés en este artículo–, el nú-

ily and working life, etc; c) Discussion groups (group interviews) with different sectors and members of the educational community, primarily with teenagers enrolled in ESO; d) Analysis of dietary, seminars and/or personal agendas of adolescent students at the secondary level of education.

The number of questionnaires administered to students aged between 12 and 17 years was finalized in a total of N= 3,306 (confidence level of 99% with a sampling error of 2.24; p=q=0.5) with a relatively equal distribution by gender and from the four academic years of established ESO. We

mero de cuestionarios aplicados al alumnado, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, se concretó en un N total de 3.306 (nivel de confianza del 99%, con un error muestral del 2,24;  $p=q=0,5$ ), con una distribución relativamente equitativa en función del género y de los cuatro cursos académicos de la Educación Secundaria Obligatoria en los que se articula su formación académica (véase tabla nº 1).

Del alumnado que ha dado respuesta al cuestionario, el 81,9% han nacido en España. De los que proceden de otros países, un 8,0% proceden de América Latina (de los que un 2,7% han nacido en Ecuador y un 0,7% en República Dominicana), un 0,8% de Marruecos y un 0,7% de Rumanía. Geográficamente, la mayoría residen en las comunidades de Cataluña (10,2%) y Madrid (10,1%); un 8,9% en Andalucía y un 8,0% de la Comunidad Valenciana, siendo inferior al 6% la representatividad de las restantes autonomías en el conjunto de los cuestionarios aplicados.

El perfil de las familias a las que pertenecen los adolescentes escolarizados en la ESO, y que conformaron la muestra objeto de estudio se resume, básicamente, en los siguientes términos: un 89,2% de los padres y un 72,7% de las madres tenían un trabajo retribuido en el momento en que se aplicaron los cuestionarios, siendo dos porcentajes que con toda probabilidad se han visto reducidos por la crisis económica que ha impactado en la sociedad española a partir de 2009, incrementando las tasas de desempleo entre la población activa. Entre las ocupaciones predominantes destacan, en el caso de las madres, las relacionadas con la hostelería, los servicios domésticos, los cuidados personales, la protección y la seguridad (en conjunto, representaban un 24,2%), mientras que solo un 16,4 por ciento se identificaban como profesionales, técnicos o similares. Y, en el caso de los padres, un 29,5% tenían ocupaciones vinculadas a la preparación y tratamiento de materiales, a la fabricación de productos, al uso de maquinaria y a la cons-

cannot expand on a full explanation of the sampling process and the reasons for their validity and reliability criteria referring exclusively to adolescents – the group in which we focus our interest in this article – (see Table nº1).

From the students that responded the questionnaire 81.9% were born in Spain. Of those from another countries, 8.0% were from Latin America (2.7% were born in Ecuador and 0.7% in Dominican Republic), 0.8% were from Morocco and 0.7% from Romania. Geographically, most of them reside in the communities of Catalonia (10.2%) and Madrid (10.1%); only 8.9% reside in Andalusia and 8.0% in Valencia; the representativeness of the remaining regions was below 6 percent in the set of questionnaires.

The profile of the families of adolescents in ESO that formed the study sample is summarized basically as follows: 89.2% of the fathers and 72.7% of the mothers had paid work at the time the questionnaires were administered; these two rates have probably reduced due to the economic crisis that has impacted the Spanish society since 2009 increasing unemployment rates among working people. The predominant occupations include, in the case of mothers, those related to catering, domestic services, personal care, protection and security (together accounted for 24.2%), while only 16.4 percent identified themselves as professionals, technicians or similar. And in the case of the fathers, 29.5% had occupations related to the preparation and processing of materials, manufacture, the use of machinery and construction; 16% was included in the group of professionals, technicians or similar, while 15.9% were company directors, managers or employees in various areas of public service. It should be noted that in the questionnaire the adolescents were asked if their parents had paid work and if the an-

trucción; un 16% se incluía en el grupo de profesionales, técnicos o similares; mientras que un 15,9% eran directores de empresas, gerentes o empleados en diversos ámbitos de la función pública. Debe advertirse que en el cuestionario se preguntaba a los adolescentes si sus progenitores disponían de un trabajo remunerado y, en caso de que la respuesta fuese afirmativa, se les daba la oportunidad de señalar la ocupación que desempeñaban. Las categorías objeto de análisis, considerando la diversidad de las respuestas aportadas, fueron elaboradas a posteriori. Con todo, no puede obviarse que el colectivo que conforma el alumnado de ESO es un grupo de adolescentes “fácilmente identificable” (Muñoz y Olmos, 2010: 141), de modo que aún cuando el análisis se concreta al alumnado escolarizado en esta etapa educativa puede extenderse al conjunto de los adolescentes españoles.

### 3.2. Los tiempos de la ESO y sus mecanismos instituyentes

En la interpretación de los datos obtenidos ha de tenerse en cuenta que en el sistema educativo español la escolaridad obligatoria se concibe como un servicio público, que el Estado tiene el deber de proporcionar atendiendo a los dos grandes niveles que conforman la educación básica: la Educación Primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), ambas siendo gratuitas para todos los alumnos. Las enseñanzas de esta última se imparten en centros de educación secundaria, de titularidad pública (denominados Institutos de Educación Secundaria, IES) o privada (en un volumen importante, a través de conciertos establecidos con las Administraciones Públicas), que pueden ofrecer, además de estas enseñanzas, las de Bachillerato y Formación Profesional, de carácter postobligatorio. En general, los centros que ofertan la ESO deben impartir los cuatro cursos que la componen, con al menos una unidad por cada curso, y disponer de instala-

swer was yes, they were given an opportunity to indicate the occupation they performed. The categories analyzed were written afterwards considering the diversity of the responses. It cannot be ignored that the group of students of ESO is a group of teenagers “easily identifiable” (Munoz & Olmos 2010:141), so even when the analysis is specific to students enrolled at this educational level, it can be extended to all Spanish adolescents.

### 3.2. The time in Secondary Education (ESO) and its instituting mechanism

In the interpretation of the data it has to be noted that in the Spanish educational system compulsory education is conceived as a public service that the State has the duty to provide, including the two major levels that constitute basic education: Primary education (age 6-12 years) and Secondary education (age 12-16 years), both free to all students. The teachings of the latter are taught in publicly owned secondary schools (called secondary education institutions, IES, Spanish acronym) or private (in a significant volume through established agreements with government) that can offer, besides this level, also high school and vocational training as post-compulsory. In general, the schools that offer ESO must teach the four courses that it comprises of with at least one unit for each course and have facilities such as a classroom/workshop, science lab, library, gym, playground, music room, computer and arts spaces for

ciones como: aula-taller, laboratorio de ciencias experimentales, biblioteca, gimnasio, patio de recreo, aula de música, informática y plástica, espacios destinados a la actividad docente, de dirección y gestión del centro, etc. En la ley que regula sus enseñanzas se prevé un máximo de 30 alumnos por aula, de obligado cumplimiento en toda España, independientemente la titularidad del centro y de los fondos que los sostienen.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO), a la que se accede al finalizar la Educación Primaria, comprende cuatro años académicos, que se cursan –comúnmente– entre los 12 y los 16 años de edad. No obstante, los alumnos pueden permanecer escolarizados hasta el curso académico en el que cumplan los 18 años de edad; esta circunstancia explica que en la muestra un 2,6% tengan 17 años. Normalmente, los grupos-aula se forman en función del año de nacimiento, teniendo cada uno de ellos asignado un profesor-tutor, aun cuando cada materia o área de conocimiento se imparta por un/a profesor/a especialista. En el curso académico 2007-08, previo al que se inició el trabajo de campo de la investigación que presentamos, cursaban la ESO un total de 1.829.874 alumnos (lo que supone el cien por cien de tasa neta de escolarización para las edades de referencia, 12-16 años), de los que un 66,1% lo hacían en centros públicos. La media de alumnos por aula no llegaba a los 25 alumnos, siendo inferior en los centros de titularidad pública (23,6) que en los de titularidad privada: 26,2. Las tasas brutas de graduación son inferiores al 70%, lo que supone un índice de fracaso o abandono escolar que afecta al 31,7% de los alumnos matriculados, con un reparto desigual cuando se comparan mujeres (71,6% de tasa de graduación) y hombres, sensiblemente inferior: el 62,8%.

El calendario escolar suele iniciarse a mediados del mes de septiembre, finalizando en torno a la segunda semana de junio, constando de un mínimo de 175 días lectivos –que fijan anualmente las Administraciones Edu-

teaching, leadership and school management, etc. The law regulating teaching in schools sets a maximum of 30 students per class and it is mandatory in the whole country regardless the type of centre and their funds.

Secondary education (ESO) that follows primary education comprises four academic years commonly between ages 12 and 16 years. However, students may remain enrolled until the academic year in which they turn 18 years old; this circumstance explains that there 2.6% of the sample are 17. Typically, classroom groups are formed according to their year of birth. Each class has an assigned teacher, even though each subject or area of knowledge is conducted by a teacher/specialist. In the academic year 2007-08, prior to the beginning of the fieldwork of the research we present, a total of 1,829,874 students were enrolled in ESO (representing one hundred percent of the net enrolment rate for the ages of reference 12-16 years old) of which 66.1% were enrolled in public schools. The average class size was less than 25 students; in public schools the average was lower (23.6) than in private schools (26.2). Gross graduation rates are less than 70%, representing a failure/dropout rate that affects 31.7% of students enrolled unevenly distributed when compared to women (71.6% graduation rate) and men (62.8%, significantly lower).

The school calendar usually begins in mid September and ends around the second week of June, consisting of a minimum of 175 days a year – which are set annually by the education authorities in each Autonomous Community – spread over 35 weeks of five schooldays. The distribution of the holidays is estimated that approximately 12 weeks correspond to summer, 15 days at Christmas and 7-10 days at Easter; added to this are other holidays declared by local or regional governments at differ-

cativas de cada Comunidad Autónoma-, repartidos en 35 semanas de cinco días lectivos. La distribución de las vacaciones supone que aproximadamente 12 semanas correspondan al periodo estival, 15 días a las Navidades y entre 7-10 días a la Semana Santa; a estos días se añaden los de otras festividades declaradas por las Administraciones Autonómicas o Locales, en distintos momentos del año. La semana escolar en la ESO transcurre de lunes a viernes, en las que se distribuyen un total de 30 sesiones lectivas de 55-60 minutos de duración cada una de ellas, lo que representa hasta 6 sesiones diarias; esto es: un volumen anual mínimo de 1.050 horas lectivas anual. Más allá de este horario, cada centro debe especificar las horas y condiciones en las que estará abierto, poniendo a disposición de la comunidad educativa, los servicios y equipamientos que se estime oportuno.

La distribución de la jornada lectiva y el horario general de los centros que imparten la ESO se adecua a los requisitos aprobados por el consejo escolar del centro, autorizados por la Administración educativa correspondiente, debiendo permitir la realización de todas las actividades académicas y complementarias programadas. Puede ser distinta para las diferentes enseñanzas que se imparten, facilitando no solo cierta optatividad en las asignaturas que cursen los alumnos, sino también un mayor rendimiento de estos en función de la edad, o un mejor aprovechamiento de los espacios y recursos del centro. En este sentido, son las corporaciones municipales las que, junto con las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (AMPAS), podrán hacer uso fuera del horario lectivo de los equipamientos disponibles en cada centro, para realizar actividades educativas, culturales, deportivas, u otras de carácter social. Un ámbito en el que la Pedagogía Social y la Educación Social han ido adquiriendo una mayor presencia, aunque todavía lejos de las contribuciones que vienen realizando en buena parte de los países de del norte y centro de Europa.

ent times of the year. The school week in ESO runs from Monday to Friday in which are distributed a total of 30 classes of 55-60 minutes each, corresponding up to 6 classes per day, that is: a minimum annual volume of 1,050 teaching hours per year. Beyond this schedule, each centre must specify the hours and conditions when it will be open providing the services and equipment that are deemed necessary to the educational community.

The distribution of the school day and the general schedule of the ESO centers fit the requirements approved by the school board of the center authorized by the corresponding education administration allowing the realization of all academic and complementary activities. It may be different for each course providing not only some optional subjects for the students, but also an increase in their performance in terms of age, or a better use of space and resources of the center. In this sense, the municipal corporations together with the associations of parents of pupils (AMPAs, Spanish acronym) may use the facilities available at each center outside school hours for educational, cultural, sport or social activities. This is one area in which the Social Pedagogy and Social Education has gained a greater presence, but it is still far from the contributions being made in most of the countries of northern and central Europe.

#### 4. Entre la escuela y la casa: usos y recursos del tiempo libre en la adolescencia que cursa la ESO

Del conjunto de los datos obtenidos con la aplicación del cuestionario elaborado específicamente para el alumnado, al que dieron respuesta los y las adolescentes que cursaban la ESO en el curso 2010-11, nos detendremos en el análisis de una serie de variables o cuestiones que inciden directamente en el uso que hacen de su tiempo libre: recursos de los que disponen para el ocio, ya sea de forma autónoma, en el medio familiar y/o en otros contextos; valoración de las actividades o tareas que realizan con mayor frecuencia en los días lectivos, por iniciativa propia o atendiendo a requerimientos externos (familias, centros educativos, grupo de iguales, etc.), con especial énfasis en los *hobbies* o aficiones que practican cotidianamente. Para el análisis de las informaciones obtenidas se tendrán en cuenta cuatro variables contextuales o de identificación, como son el sexo (hombre-mujer), el hábitat o medio de residencia (rural-urbano), el curso en el que estaban escolarizados (de 1º a 4º de la ESO) y la edad (de 12 a 17 años).

##### 4.1. Disponer de recursos en una sociedad de consumo

Una de las conclusiones más relevantes de la *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación* en los hogares españoles, realizada recientemente por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2011), destacaba el incremento que se ha venido produciendo en las familias españolas en la posesión de dispositivos y/o recursos relacionados con las Tics, asociando este hecho al aumento de los tiempos libres y a la atención prestada a diversas pantallas o terminales electrónicos, en bastantes casos de forma individual e independiente.

En este sentido, las respuestas dadas a la pregunta ¿Dispones para ti solo/a de...?, for-

#### 4. Between school and home: uses and resources of free time in adolescence enrolled in ESO.

Of all the data obtained from the questionnaires developed specifically for students, which the adolescents enrolled in ESO during 2010-11 responded, we have focused on the analysis of a series of variables or issues affecting directly the use of their leisure time: resources available for leisure, either independently, in the family and/or in other contexts; assessment of activities or tasks performed most often in the school days, on its own initiative or in response to external requirements (families, schools, peer groups, etc.) with special emphasis on hobbies or interests practiced daily. For the analysis of the information obtained four contextual or identification variables such as gender (male-female), habitat or place of residence (rural-urban), the course in which they were enrolled (from 1st to 4th ESO) and age (12 to 17 years) will be taken into account.

##### 4.1. Availability of resources in a consumer society

One of the main conclusions of the *Survey on equipment and use of information and communication technology* in Spanish households conducted recently by the National Statistics Institute (INE 2011, Spanish acronym), highlighted the increase that has been occurring in the Spanish families in the possession of devices and/or resources related with information and communication technology (ICT), linking this to the increased free time and attention paid to different screens or electronic terminals in many cases individually and independently.

In this sense, the answers to the question “Do you have your own...?” asked to the

mulada a los adolescentes que participaron en la muestra (N=3,306), un 37,7% disponen de televisión para sí mismos; un 52,7% de equipo de música; el 61,2% de videoconsola; un 79,2% de Mp3, Mp4 o similares; un 50,2% de ordenador personal; el 29,5% de acceso a internet; de cámara de fotos un 49,0%; de cámara de vídeo el 18,9%; de teléfono móvil el 86,8%; y de teléfono fijo el 11,3 por ciento. Aunque en algunos casos el acceso estos recursos (la conexión a internet o a un teléfono fijo), forma parte de los equipamientos comunes de los que disponen las familias, la mayoría son dispositivos de uso personal, que emplean los adolescentes con márgenes de libertad y autogestión muy amplios. El *consumo* de televisión y la exposición continuada a diversas pantallas se ha demostrado que tiene una relación significativa con distintas variables de naturaleza sociocultural y demográfica, como son la edad, el sexo, la formación o el contexto económico o familiar. Y que sus efectos en los procesos de adaptación, motivación y aprovechamiento escolar en los adolescentes son dispares, aún cuando su utilización cotidiana vaya en detrimento del tiempo dedicado a otras formas de ocio, como la práctica deportiva, la lectura o la realización de tareas escolares. La modulación que introducen dichas variables siguen desempeñando un papel relevante (Bringas, Rodríguez y Herrero, 2008). Más allá de la necesidad de acentuar la incidencia que tienen estos dispositivos en la gestión y/o aprovechamiento que hacen de sus tiempos libres los adolescentes, su uso “privado” ha inducido un cambio de tendencia en prácticas no hace mucho habituales, como la visitas a los *ciber* o a los salones de juego recreativos; también, sin duda, en las relaciones que las generaciones más jóvenes mantienen entre sí y con la oferta-demanda de productos que pone a su alcance la red.

Interesa destacar el alto porcentaje de adolescentes que disponen de teléfono móvil, de uso exclusivo: un 86,6% de los encuestados,

adolescents in the sample (N=3,306) were: 37.7% owns a television; 52.7% have their own stereo; 61.2% have a video game console; 79.2% owns a Mp3, Mp4 or similar; 50.2% have a personal computer; 29.5% have internet access; 49.0% owns a camera and 18.9% a video camera; 86.8% have mobile phone and 11.3% landline. Although in some cases the access to these resources (internet connection or landline) is part of the common facilities available to the family, most are personal devices that the teens use with a lot of freedom and self-management. The “consumption” of television and the continued exposure to various screens have shown to have a significant association with different variables of socio-cultural and demographic nature such as age, sex, education, economic or family background. Its effects on the adaptation processes, motivation and school achievements of adolescents are inconsistent, even if its everyday use undermines the time spent on other forms of entertainment such as sports, reading or doing homework. The modulation introduced by those variables continues to play a key role (Bringas, Rodríguez & Herrero, 2008). Beyond the need to emphasize the impact of these devices on management and/or use of their free time, the “private” use has led to a change in the trend of not longstanding habits such as going to cyber-centers or game parlors; and it has also undoubtedly affected the relationships between the younger generations and the supply and demand offered on the internet.

It is interesting to note the high percentage of adolescents who have exclusive use of a mobile phone: 86.6 per cent of respondents; including everything that entails access to terminals characterized by constant innovation of the services they offer and also access to multiple applications – and interactions – that can be activated. Our results are consistent with those re-

con todo lo que ello comporta de acceso a terminales caracterizados por la constante innovación de las prestaciones que ofrecen, así como de las múltiples aplicaciones –e interacciones– que con ellos pueden activarse. Nuestros resultados coinciden con los difundidos por el INE (2011), en cuya encuesta el porcentaje de jóvenes entre 12 y 15 años que disponen de teléfono móvil supera el 80%. E, igualmente, con los que se presentaron en el estudio promovido por la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid-ODMCM, dirigido por García Galera (2008) por iniciativa de la Oficina del Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (ODMCM), alertando acerca de la tendencia a un paulatino adelanto del uso de teléfonos móviles por los adolescentes. Las diferencias observadas con nuestro trabajo consideramos que se deben, principalmente, a dos hechos: de un lado, a que en el estudio de la ODMCM también recoge información proveniente de la infancia, cuestión importante ya que el incremento de la edad correlaciona positivamente con la posesión de un teléfono móvil; y, de otro, a que una diferencia de casi tres años en la recogida de los datos bien puede justificar el aumento en la adquisición y uso de este dispositivo, cuya incidencia en la vida cotidiana de la población –de cualquier edad– es cada vez mayor.

Además, remitiéndonos al cuestionario que hemos aplicado al alumnado de la ESO, cabe destacar que tener teléfono móvil en propiedad correlaciona positivamente con la edad de las y los adolescentes (con el incremento de la edad también se incrementa la posesión de “móviles” en propiedad:  $\chi^2=51,494$ ;  $p=0,000$ ), siendo independiente del medio de procedencia, rural o urbano ( $\chi^2=1,89$ ;  $p>0,05$ ). La progresiva inclusión en la vida cotidiana de este tipo dispositivos no solo abre nuevas posibilidades en la interacción y comunicación social, sino que también implica desafíos importantes para la educación en la gestión de los tiempos libres ado-

leased by the INE (2011) whose survey shows that the percentage of people between 12 and 15 who have mobile phones exceeds 80 percent. The results are also in line with the study promoted by the Office of the Ombudsperson for Children of the Community of Madrid (ODMCM, Spanish acronym) directed by García Galera (2008), alerting about the tendency to a gradual advancement of mobile phone use by teenagers. The differences observed with our work we believe are due to two facts: first, the study of ODMCM also collects information from children, which is important because the increase in age correlates positively with mobile phone ownership; and secondly, the difference of almost three years of data collection because it may well justify the increase in the acquisition and use of this device whose impact on the daily life of the population – of any age – is increasing.

In addition, referring to the questionnaire that we applied to ESO's students, it should be noted that to own a mobile phone is positively correlated to the age of adolescents (the increase of age also increases the possession of “mobile”:  $\chi^2 = 51.494$ ,  $p = 0.000$ ) and it is independent from their backgrounds, rural or urban ( $\chi^2 = 1.89$ ,  $p > 0.05$ ). The progressive inclusion in the daily life of these devices not only opens new possibilities for social interaction and communication, but also involves significant challenges for education in the management of adolescent's free time, invoking the need to generate innovative proposals that transform it in autotelic leisure that promotes personal and social welfare.

The context – either rural or urban – does not determine that adolescents may own devices such as a television ( $\chi^2 = 0.006$ ,  $p > 0.05$ ), stereos ( $\chi^2 = 0.024$ ,  $P > 0.05$ ) or video game consoles ( $\chi^2 = 0.264$ ,  $P > 0.05$ ), since the access has been generalized

lescentes, invocando la necesidad de generar propuestas innovadoras que lo transformen en un ocio autotético, que promueva el bienestar personal y social.

El contexto –rural o urbano– tampoco determina que los adolescentes dispongan, para sí mismos, de dispositivos tales como televisión ( $\chi^2=0,006$ ;  $p>0,05$ ), equipo de música ( $\chi^2=0,024$ ;  $p>0,05$ ) o videoconsolas ( $\chi^2=0,264$ ;  $p>0,05$ ), ya que el acceso a este tipo de se ha generalizado al conjunto del territorio español. No puede decirse lo mismo del acceso a internet ( $\chi^2=4,248$ ;  $p=0,039$ ), ya que los adolescentes que viven en el medio rural tienen más dificultades para hacer uso de este recurso. También se aprecian diferencias significativas en relación al género: en la posesión de videoconsolas ( $\chi^2=241,811$ ;  $p=0,000$ ), pues los chicos poseen este recurso en una mayor proporción que las chicas (un 74,6% de ellos disponen de videoconsola propia, frente a un 48,2%), siendo éstas las que poseen en mayor proporción cámara fotográfica (un 61,7% de las adolescentes frente a un 36,3% de los varones;  $\chi^2=212,688$ ;  $p=0,000$ ).

#### **4.2. La incidencia de la jornada lectiva en la ocupación del tiempo de libre: entre los deseos y las realidades**

El tiempo de libre disposición, que para Josep Leif (1992: 15) tiene el sentido de otorgarle a cada persona, de manera individual, “un tiempo para sí mismo que sea esencialmente el de sus actividades libremente escogidas, según sus propias determinaciones, con su responsabilidad personal”, se proyecta en la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados en la ESO de un modo contradictorio, desvelando la distancia que existe entre lo que sería deseable –pedagógica y socialmente, comenzando por lo que expresan los alumnos que han dado respuesta al cuestionario– y lo que sucede habitualmente (véase tabla nº 2).

De partida, se observa que los deberes o tareas que se encargan en los centros escolares

to the entire Spanish territory. It cannot be said the same about internet access ( $\chi^2 = 4.248$ ,  $P = 0.039$ ); adolescents living in rural areas have more difficulty using this resource. It is also noticeable the significant differences related to gender: possession of video game consoles ( $\chi^2 = 241.811$ ,  $p = 0.000$ ) as boys own this resource at a higher rate than girls (74.6% of males have their own videogame compared to 48.2% of females), but more girls own cameras (61.7% of girls compared to 36.3% of males;  $\chi^2 = 212.688$ ,  $p = 0.000$ ).

#### **4.2. Incidence of school day in the occupation of free time: between wishes and realities**

Time to be used at will – which according to Josep Leif (1992:15) has the purpose of granting to each person individually “a time for himself that is essentially for the activities freely chosen according to his own determinations with his personal responsibility” – is projected into the daily lives of adolescents enrolled in ESO in a contradictory way, revealing the gap between what is desirable – socially and pedagogical, beginning with what is expressed by students who have responded to the questionnaire – and what usually happens (see table no. 2).

For starters, it appears that homework or tasks from school represent a considerable part of “busy time” in school days:

**Tabla 2. Actividades realizadas cotidianamente y tiempo que les dedican en los días lectivos, en porcentajes (N = 3.306)**

Tiempo diario Actividades	Ninguno nunca	1-15 minutos	16-30 minutos	31-60 minutos	1-2 horas	2-3 horas	Más de 3 horas
Videojuegos- ordenador	26,8	14,7	15,8	17,4	13,4	5,4	6,4
Jugar en casa a otras cosas	47,1	22,6	16,0	8,5	3,6	1,2	1,0
Escuchar música	13,0	24,6	21,3	17,6	10,6	5,3	7,7
Escuchar la radio	62,5	16,5	8,5	5,7	3,6	1,2	1,9
Navegar por internet	12,7	15,0	19,2	20,5	17,0	7,6	8,0
Leer	26,2	26,1	22,3	14,6	7,1	2,0	1,7
Deberes-estudiar	2,5	5,1	12,9	23,6	30,9	16,3	8,7
Estar con familia	3,1	8,6	13,3	17,4	16,4	10,7	30,6
Usar móvil	22,8	36,7	15,7	10,2	5,2	2,3	7,2
No hacer nada	49,1	21,9	12,4	7,2	4,7	1,5	3,3
Ver televisión	4,1	9,1	19,9	25,6	23,2	10,0	8,2
Chatear- redes sociales	17,7	14,0	15,4	18,2	16,9	7,8	8,8

**Table 2. Everyday activities and the time spend on school days, in percentages. (N=3.306)**

Daily time Activities	None never	1-15 minutes	16-30 minutes	31-60 minutes	1-2 hours	2-3 hours	More than 3 hours
Videogames- computer	26.8	14.7	15.8	17.4	13.4	5.4	6.4
To play with other things at home	47.1	22.6	16.0	8.5	3.6	1.2	1.0
Listening to music	13.0	24.6	21.3	17.6	10.6	5.3	7.7
Listening to radio	62.5	16.5	8.5	5.7	3.6	1.2	1.9
Surfing the internet	12.7	15.0	19.2	20.5	17.0	7.6	8.0
Reading	26.2	26.1	22.3	14.6	7.1	2.0	1.7
Homework-study	2.5	5.1	12.9	23.6	30.9	16.3	8.7
Being with your family	3.1	8.6	13.3	17.4	16.4	10.7	30.6
Using a mobile phone	22.8	36.7	15.7	10.2	5.2	2.3	7.2
Doing nothing	49.1	21.9	12.4	7.2	4.7	1.5	3.3
Watching television	4.1	9.1	19.9	25.6	23.2	10.0	8.2
Chat-social network	17.7	14.0	15.4	18.2	16.9	7.8	8.8

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

suponen una parte considerable del tiempo “ocupado” en los días de clase: más de una hora en el 56% de los encuestados. En todo caso, destaca el *tiempo en familia* como la actividad a la que se dedica más tiempo, ya que un 30,6% lo hace más de tres horas diarias, aunque debe matizarse que *estar en familia* no entra en conflicto con la realización simultánea de otras actividades: hacer uso del

more than one hour for 56 percent of respondents. In any case, it highlights the “family time” as the activity to which more time is dedicated: 30.6% dedicates more than three hours, but it must be qualified by the fact that “being with your family” does not come into conflict with other activities that can be done simultaneously: use of mobile phone, computer and/or

móvil, del ordenador y/o de la videoconsola, escuchar la radio, ver la televisión, etc.

Uno de cada diez alumnos de la ESO dedica más de tres horas diarias a ver televisión, siendo equivalente la proporción de los que pasan un tiempo similar navegando por internet; del conjunto de todos ellos, una cuarta parte dedica más tres horas diarias a cada una de estas actividades, superando el tiempo que pasan ante “sus” pantallas al que habilitan los centros educativos para su formación reglada. En este sentido, y además de constatar que existe correlación entre el consumo de televisión y la navegación por la red ( $\chi^2=418,670$ ;  $p=0,000$ ), todo indica que la incidencia de los dispositivos audiovisuales en la organización del tiempo libre de los adolescentes juega un papel determinante (Marta, 2007), por sí mismo y en comparación con otras actividades “recreativas” a las que podrían dedicarse potencialmente. La prevalencia de conductas sedentarias frente a las activas sigue siendo una constante en la población adolescente, que aumenta conforme se avanza en el sistema educativo y, consiguientemente, en la edad; todo ello, a pesar de tener interiorizada una cultura favorable a la práctica físico-deportiva en los tiempos de ocio y de mostrar una actitud positiva hacia estilos de vida físicamente activos (Ramos, 2009).

La lectura aparece como una de las grandes perdedoras en este juego de contrastes: un 26,2% de los encuestados responden que no le dedican ningún tiempo en los días lectivos, por mucho que el acto de leer no pueda disociarse de las tareas que se llevan a cabo en los centros educativos o del acceso que realizan a diferentes pantallas (ordenador, móvil, etc.). Que un 74,6% indique que dedican como máximo 30 minutos diarios –de lunes a viernes, durante el curso escolar– a la lectura, o que tan solo un 3,3% la señale como uno de sus *hobbies* preferidos, enfatiza el escaso interés que tienen los y las adolescentes por la práctica lectora, en los términos en los que convencionalmente ha sido conside-

videogame, listening to radio, watch television, etc.

One in ten ESO pupils spends more than three hours a day watching television, and the proportion of those who spend time surfing the internet is the same; a quarter of the total spends more than three hours a day for each of these activities; thus the time spent in front of a screen exceeds the time spent at school for their regular training. In this regard, in addition to the correlation between the use of television and surfing the internet ( $\chi^2 = 418.670$ ,  $p = 0.000$ ), all indications are that the incidence of audiovisual devices in the organization of leisure time of adolescents plays a key role (Marta, 2007) by itself and in comparison with other “recreational” activities they could potentially do. The prevalence of sedentary behavior compared to active behavior remains a constant in the adolescent population, which increases as they move through the education system and, therefore, the age; this is despite having internalized a supportive culture towards sports and having a positive attitude towards physically active lifestyles (Ramos, 2009).

Reading habit appears as one of the biggest losers in this game of contrasts: 26.2% of respondents answered that they do not spend any time reading on school days, regardless the fact that reading cannot be divorced from the tasks developed at schools or accessing different screens (computer, mobile phone, etc.). 74.6% indicated that they spend more than 30 minutes daily – Monday through Friday during the school year – to read, and only 3.3% indicated reading as favorite hobby; these results highlight the low interest of the adolescents reading habits compared to terms in which it was conventionally considered until a few years ago. Although reading more hours does not necessarily lead to improvements, “the more versatile the reader

rada hasta hace pocos años. Aunque leer más horas no comporta, necesariamente, mejoras, “cuanto más versátil sea el lector, mejor nivel de rendimiento conseguirá, aunque algunos tipos de material se asocian más sólidamente que otros con el rendimiento” (Ministerio de Educación, 2011b: 126); a lo que debe añadirse que “existe un umbral que indica que la diferencia estriba en que lean diariamente por diversión, no en la cantidad ‘bruta’ de tiempo que pasan leyendo (op. cit.). Además, la percepción que tiene el alumnado que cursa la ESO a la hora de distinguir entre lo que significa “leer” y lo que supone realizar otras actividades –como hacer deberes o “estudiar” fuera del horario lectivo– a las que, sin embargo, la lectura y la escritura resulta consustancial, no deja lugar a dudas. Para ellos son cosas distintas, en función de los datos que hemos obtenido en el cuestionario aplicado, en los que el tiempo dedicado “a la realización de deberes o al estudio” en los días lectivos es bastante amplio: como mínimo 30 minutos en un 79,5% de los casos; de los que un 55,9% lo hacen más de una hora y un 25% más de dos horas.

Analizando estos datos en función de las variables que tipifican la muestra, lo más destacable se resume en que, atendiendo al sexo, la prueba *chi cuadrado* indica diferencias significativas en la utilización del ordenador y de videoconsolas ( $\chi^2=77,082$ ;  $p=0,000$ ), prácticas a las que los varones dedican más tiempo, así como al juego libre en casa ( $\chi^2=66,881$ ;  $p=0,000$ ). Las adolescentes, en cambio, dedican más tiempo a escuchar música ( $\chi^2=93,862$ ;  $p=0,000$ ), a la lectura ( $\chi^2=106,292$ ;  $p=0,000$ ), a las redes sociales ( $\chi^2=72,611$ ;  $p=0,000$ ) y al móvil ( $\chi^2=84,802$ ;  $p=0,000$ ). También son ellas las que invierten más tiempo en la realización de deberes y en otras actividades de estudio ( $\chi^2=96,004$ ;  $p=0,000$ ). Aunque hay indicios que apuntan a una menor accesibilidad a la navegación por internet, a la utilización cotidiana de las redes sociales y/o el chat, no existen dife-

is, the better level of performance they will achieve, although some types of material are more strongly associated than others with performance” (Ministry of Education of Spain, 2011b:126); it should be added that “there is a threshold indicating that the difference is to read for fun, not the quantity “the gross amount” of time spent reading (ibid.)”. Moreover, the perception of the students currently enrolled in ESO. in distinguishing between what it means “to read” and to develop other kind of activities, – like homework or “study” outside school hours – where reading and writing are inseparable, is clear: they are different things for them, according to the data obtained in the questionnaire. Time spent “in the performances of homework or study” during school days is quite large: at least 30 minutes in 79.5 percent of cases of which 55.9% spend more than an hour and 25 percent spend more than two hours.

Analyzing the data in terms of variables that characterizes the sample, the highlight is, in summary, that according to sex, the Chi-square test indicates significant differences in the use of computer and video game consoles ( $\chi^2 = 77.082$ ,  $p = 0.000$ ), activities that men spend more time and also play at home ( $\chi^2 = 66.881$ ,  $p = 0.000$ ). Female adolescents, however, spend more time listening to music ( $\chi^2 = 93.862$ ,  $p = 0.000$ ), reading ( $\chi^2 = 106.292$ ,  $p = 0.000$ ), using social networks ( $\chi^2 = 72.611$ ,  $p = 0.000$ ) and mobile phone ( $\chi^2 = 84.802$ ,  $p = 0.000$ ). They are also the ones who spend more time in doing homework and other study activities ( $\chi^2 = 96.004$ ,  $p = 0.000$ ). Although there are signs pointing to a lower accessibility of web navigation, the daily use of social networks and/or chat, there are no significant differences in terms of residence, rural or urban.

There are also significant differences according to age in leisure time activities more personal and autonomous, high-

**Tabla 3. Actividades realizadas en los días lectivos por el alumnado de la ESO, en su correlación con la edad (N = 3.306)**

Actividad realizada	Media	Desviación típica	Correlación de Spearman	Significación (bilateral)
Estar con la familia	4,81	1,918	-,092**	,000
Deberes-estudiar	4,52	1,496	-,081**	,000
Ver la televisión	4,13	1,551	,034**	,053
Navegar por internet	3,61	1,799	,192**	,000
Chatear, redes sociales	3,58	1,896	,218**	,000
Escuchar música	3,31	1,746	,234**	,000
Usar móvil	2,68	1,727	,140**	,000
Leer	2,60	1,452	-,039**	,009
No hago nada	2,10	1,548	,078**	,000
Jugar en casa a otras cosas	2,02	1,339	-,182**	,000
Escuchar la radio	1,80	1,391	,081**	,000
Videojuegos-ordenador	3,16	1,860	,051**	,004

**Table 3. Activities of school days of students enrolled in ESO. and its correlation with age (N=3.306)**

Activity	Average	Standard deviation	Spearman correlation	(Bilateral) Significance
Spend time with family	4.81	1.918	-.092**	.000
Homework-study	4.52	1.496	-.081**	.000
Watching television	4.13	1.551	.034**	.053
Surfing the internet	3.61	1.799	.192**	.000
Chat, social network	3.58	1.896	.218**	.000
Listening to music	3.31	1.746	.234**	.000
Use of mobile phone	2.68	1.727	.140**	.000
Reading	2.60	1.452	-.039**	.009
Not doing anything	2.10	1.548	.078**	.000
Play at home with other things	2.02	1.339	-.182**	.000
Listening to the radio	1.80	1.391	.081**	.000
Videogame- computer	3.16	1.860	.051**	.004

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

rencias significativas en función del medio de residencia, rural o urbano.

También se aprecian diferencias significativas en función de la edad en las actividades de tiempo libre de carácter más personal y autónomo, destacando la correlación negativa en el juego libre en casa (correlación de Spearman:  $p=-0,182$ ;  $p=0,000$ ), en la dedicación a deberes y tareas de estudio ( $p=-0,081$ ;

lighting the negative correlation in playing at home (Spearman correlation:  $p = -0.182$ ,  $P = 0.000$ ), spending time doing homework or studying ( $p = -0.081$ ,  $P = 0.000$ ) or spending time with family ( $p = -0.092$ ,  $P = 0.000$ ): the participation in these activities decreases as the student age increases. On the contrary, listening to music ( $p = 0.234$ ,  $P = 0.000$ ), chat and use social networks ( $p =$

$p=0,000$ ) o a estar con la familia ( $p=0,092$ ;  $p=0,000$ ), disminuyendo la participación en este tipo de actividades a medida que aumenta la edad del alumnado. En sentido contrario, escuchar música ( $p=0,234$ ;  $p=0,000$ ), chatear y utilizar las redes sociales ( $p=0,218$ ;  $p=0,000$ ), así como navegar por internet ( $p=0,192$ ;  $p=0,000$ ), correlacionan positivamente con la edad, de modo que a medida que los y las adolescentes tienen más años, también es mayor su participación en este tipo de actividades (véase tabla nº 3).

#### **4.3. Esperando el fin de semana: los días cambian, lo que hacen los adolescentes también**

Hace veinte años que el arquitecto y educador Witold Rybczynski (1992) publicó en España una interesante exploración acerca del concepto de semana y su actual complemento, “el mágico y entrañable *fin de semana*”: un tiempo conquistado al trabajo y a las libertades colectivas, que desde mediados del siglo XIX “viajó por muchos lugares, se adaptó a circunstancias diferentes y se expandió rápidamente” (ibid.: 136). También en los sistemas educativos, en los que ha ido acomodando su articulación en la semana escolar al conjunto de los ritmos lectivos, a los tiempos vacacionales, los recreos y descansos. Un tiempo de tránsito, con sentido en sí mismo, que cierra (o abre) temporalmente el quehacer académico de los profesores y alumnos, de las aulas y de las instituciones escolares, para dar paso a un diversificado elenco de actividades y ocupaciones, muchas de ellas situadas en el ámbito doméstico, en los espacios y en las “ofertas” de ocio, ya sea con fines culturales, recreativos, deportivos, formativos o sociales.

Como en muchos otros ámbitos de la vida cotidiana (en el trabajo, el deporte, la religión, etc.), también en el sistema escolar los fines de semana (sábados y domingos) han ido distanciándose de los “otros” días, que entre el lunes y viernes definen la semana lectiva y sus cinco jornadas, en la modalidad de “única” y/o

$0,218$ ,  $P = 0,000$ ), as well as surfing the Internet ( $p = 0,192$ ,  $P = 0,000$ ) are positively correlated with age, so that as their age increases, their participation in these activities also increases (See table No. 3).

#### **4.3. Waiting for the weekend: days change and so does what the adolescents do.**

Twenty years ago the architect and educator Witold Rybczynski (1992) published in Spain an interesting exploration about the concept of the week and its current complement, “the beloved and magical *week-end*”: a time apart from work and the collective freedoms, that “travelled to many places, adapted to different circumstances and expanded rapidly” (ibid.: 136) since the mid-nineteenth century. It also adapted itself to the education systems, fitting its articulation into the school week, the school rhythm, holidays, breaks and rest times. A transit time, with its own meaning, temporarily opening (or closing) the academic tasks of teachers and students, of the classes and schools, to make room for diverse activities, many of them belonging to the domestic sphere, in the leisure areas and options, either with cultural, recreational, sports, educational or social purposes.

As in many other areas of everyday life (work, sports, religion, etc.), and also in the school system, weekends (Saturdays and Sundays) have been distancing themselves from the “other” days, that between Monday to Friday define the school week in the form of “a whole” and/or “part time”. The distinction in the everyday lives of adolescents in ESO, in the relationships and the

“partida”. La incidencia de esta ruptura en la vida cotidiana de los adolescentes escolarizados en la ESO, en las relaciones y los procesos de socialización que procuran, es inequívoca: el fin de semana se espera y, en general, se disfruta de múltiples formas, realizando actividades que las jornadas lectivas inhiben o, de ningún modo, permiten. El contraste entre la condición de *estudiante* (sin dejar de ser adolescente) y la de *adolescente* (sin dejar de ser estudiante), tiene aquí uno de sus máximos exponentes. Así puede deducirse de las respuestas aportadas al cuestionario (véase tabla nº 4) por los alumnos y alumnas que cursan la ESO, en las que se aprecia como en los fines de semana se incrementan sustancialmente sus oportunidades para estar con las y los amigos, en la calle o en el parque, la práctica deportiva y los *hobbies*, o salir de noche. Sobre esta última cuestión cabe destacar que un 43% de los adolescentes declara salir al menos una noche todos los fines de semana, llegando a ser la práctica que más frecuencias concentra en los sábados.

En este análisis, las coordenadas espacio-temporales vuelven a mostrar las tensiones que los adolescentes experimentan cotidianamente en el plano cognitivo, emotivo y social, al diferenciar el tiempo obligado (la semana lectiva) del tiempo liberado, desde la tarde del viernes hasta las últimas horas del domingo. El primero –dirá Marta (2007: 237)– “es aburrido, convencional, estático; el segundo es divertido, creativo, dinámico”; a lo que añade: “la rotunda brecha entre el tiempo obligado, asociado al día y al aburrimiento; y el tiempo de ocio, asociado a la noche y la diversión, obstaculiza la creación de puentes no sólo entre los dos tiempos, también entre los dos espacios” (op. cit.).

#### 4.4. El valor de “estudiar” versus el afán de hacer algo distinto

Para Stebbins (2000), en la caracterización del fenómeno del ocio, es posible realizar una do-

socialization processes they seek is unequivocal: the weekend is expected and in general enjoyed in many ways, doing different activities that school days inhibit or make impossible. The contrast between student status (while still being a teenager) and adolescent (while still a student) shows one of its greatest exponents. This can be inferred from the responses to the questionnaire (see Table no. 4) for students enrolled in ESO that show how during the weekends the opportunities to be with friends, in the street or at the park, playing sports and hobbies or going out at night, substantially increased. On the last point it is worth noting that 43% of adolescents said they go out at least one night every weekend, becoming the most common activity on Saturdays.

In this analysis, time and space coordinates again show the tensions adolescents experience daily cognitive, emotionally and socially by differentiating “mandatory time” (school week) from free time, from Friday afternoon until the last hours of Sunday. The first one – said Marta (2007:237) – “is boring, conventional and static; the second one is fun, creative, dynamic”; and she adds, “the absolute gap between mandatory time associated with days and boredom; and leisure time associated with nights and fun, hampers the development of bridges not only between the two times, but also between the two spaces” (ibid.).

#### 4.4. The value of “study” versus the desire to do something different

For Stebbins (2000), characterizing the phenomenon of leisure allows a double read-

**Tabla 4. Actividades realizadas en los fines de semana por el alumnado de la ESO, en porcentajes (N = 3.306)**

Actividades/días	Ninguno	Sábado	Domingo	Sábado y domingo
Estar con amigos/as	31,59	27,58	1,45	39,38
Estar en la calle, en el parque...	50,05	17,88	2,53	29,54
Salir por la noche	57,03	31,80	0,49	10,67
Deporte	65,98	15,98	2,79	15,26
Practicar algún hobby	66,25	10,45	3,87	19,43
Estar en bares, cafeterías o pubs	66,89	20,35	2,91	9,85
Ir de tiendas o de compras	70,28	22,97	1,46	5,29
Caminar o pasear	72,26	7,53	5,42	14,79
Jugar en la calle, en el parque...	72,57	9,15	2,50	15,78
Ir de botellón	78,62	17,84	0,37	3,16
Ir a salones de juegos recreativos	92,75	4,23	0,80	2,22
Ir al ciber	94,20	3,56	0,43	1,81
Realizar actividades artísticas	94,82	3,44	0,47	1,27
Participar en asociaciones-voluntariado	95,06	2,98	0,83	1,14
Asistir a clases de baile, danza, ballet...	96,36	2,13	0,46	1,05
Tener clases particulares	97,63	1,44	0,28	0,65

**Table 4. Activities during weekends for students of ESO, in percentages (N=3.306)**

Activities/Days	None	Saturdays	Sundays	Saturdays y sundays
Spend time with friends	31.59	27.58	1.45	39.38
Spend time on the street, at the park...	50.05	17.88	2.53	29.54
Going out at night	57.03	31.80	0.49	10.67
Sports	65.98	15.98	2.79	15.26
Hobbies	66.25	10.45	3.87	19.43
Going to bars, cafes or pubs	66.89	20.35	2.91	9.85
Going shopping	70.28	22.97	1.46	5.29
Walking and hiking	72.26	7.53	5.42	14.79
Playing on the street or park	72.57	9.15	2.50	15.78
Drinking in the street	78.62	17.84	0.37	3.16
Going to game parlors	92.75	4.23	0.80	2.22
Going to internet cafes	94.20	3.56	0.43	1.81
Artistic activities	94.82	3.44	0.47	1.27
Involvement in associations and voluntary org.	95.06	2.98	0.83	1.14
Join classes of ballet, dance, etc.	96.36	2.13	0.46	1.05
Private lessons	97.63	1.44	0.28	0.65

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

ble lectura, atendiendo a la naturaleza de las experiencias que comporta según el estado mental y la intencionalidad con las que se llevan a la práctica. En su opinión cabe diferenciar entre el ocio sustancial (al que también se denomina “ocio serio”) y el casual: el primero se caracteriza por el esfuerzo que se le reconoce a quien emprende la actividad, por los conocimientos y destrezas que median la experiencia, la continuidad en la superación de las adversidades, al tiempo que proporcionan unos beneficios duraderos, por tener unas implicaciones sociales al permitir interaccionar con el entorno, y por la identificación de las personas con la práctica; el segundo, que responde a la acepción de ocio casual o “poco serio”, se manifiesta en experiencias con un elevado componente de inmediatez en su planificación, no requiriendo una preparación específica para el disfrute ni que se descarte su vertiente hedonista (Stebbins, 2000; Cuenca, 2004). Un ocio que son muchas cosas, y que, por ello, no debe limitarse a contemplarlo como “una actividad relajada, sino que puede salirnos al encuentro de muchas formas: en conversaciones enjundiosas, en el juego –en el que nos olvidamos de nosotros mismos–, en el paseo, en la práctica de la música e incluso en el trabajo; en una palabra, en los momentos que conllevan su propio valor y no están sometidos a la moderna lógica del aprovechamiento” (Schnabel, 2011:27).

Un ocio, diremos, que ha de estar siempre abierto a la posibilidad de ejercer la libertad, como un ámbito de desarrollo experiencial (Cuenca, 2011) que afecta íntimamente a las personas proyectándolas en las realidades que las envuelven, que transforman y que las transforma. Ese ocio que no puede sustraerse de las edades, las circunstancias que nos rodean, o de los intereses, expectativas y motivaciones que animan sus prácticas. Todas ellas muy visibles en la adolescencia, entre la importancia que se le concede al estudio y el afán por hacer algo distinto, como se desprende de las respuestas dadas a una cuestión abierta

ing depending on the nature of the experiences involved according to the mental state and intent in which they are put into practice. According to him, a difference can be made between substantial leisure (also called “serious leisure”) and casual leisure: the first one is characterized by the person’s effort in performing the activity, the knowledge and skills mediating the experience, the perseverance overcoming obstacles, while providing lasting benefits for having social implications allowing interaction with the environment and the identification of individuals with the activity; the second one corresponds to the meaning of casual entertainment or “not serious”. It is manifested in experience with a high level of immediacy in its planning, requiring no special preparation for enjoyment continuing its hedonistic side (Cuenca, 2004; Stebbins, 2000). A leisure activity can be many things; therefore, it should not be limited to the idea of “a relaxing activity, but it can appear in many forms: a substantial conversation, a game –where we forget about ourselves–, hiking, playing some music and even working; in short, times involving their own value and are not subject to the modern logic of exploitation (Schnabel, 2011:27)”.

A leisure activity, which must always be open to the possibility of exercising freedom, as an area of experiential development (Cuenca, 2011) which closely affects people projecting them into the realities that surround them, that transform them; that leisure which cannot escape ages, circumstances around us, interests, expectations and motivations that encourage its practice. All of them highly visible in adolescence, between the importance that is given to study and the desire to do something different, as is shown in the responses to an open question posed in the questionnaire administered to a large sample of students en-

**Tabla 5. Actividades a las que les concede mayor importancia el alumnado de la ESO, en función de la variable sexo (N = 3.306)**

Tipo de actividades	Chicos	Chicas	Total
Estudiar, hacer los deberes, ir al cole o a clase	34,20	32,80	33,50
Estar con amigas/os	18,12	11,07	14,57
Deportes	6,18	20,62	13,45
Estar con familia	14,75	7,82	11,26
Actividades extraescolares y artísticas: música, pintura, idiomas...	6,04	4,01	4,57
Descanso - dormir	3,72	4,36	4,04
Ordenador - internet	3,86	2,35	3,10
Escuchar música o la radio	3,72	1,59	2,65
Jugar al ordenador- videojuegos	0,56	4,29	2,44
Desayuno, comida y cena	1,90	2,91	2,41
Ver la televisión	1,26	2,63	1,95
Redes sociales, chatear	2,67	0,83	1,74
No hacer nada	0,77	1,45	1,12
Leer	1,05	0,97	1,01
Estar con su pareja	0,98	0,90	0,94
Jugar de forma libre	0,21	1,38	0,80
TOTAL	100,00	100,00	100,00

**Table 5. Activities with greater importance for students enrolled in ESO, according to gender variable (N=3.306)**

Type of activity	Girls	Boys	Total
Study, homework, go to school	34.20	32.80	33.50
Spend time with friends	18.12	11.07	14.57
Sports	6.18	20.62	13.45
Spend time with family	14.75	7.82	11.26
Extracurricular activities and arts: music, painting, languages...	6.04	4.01	4.57
Rest- sleep	3.72	4.36	4.04
Computer- Internet	3.86	2.35	3.10
Listening to music or radio	3.72	1.59	2.65
Computer games- videogames	0.56	4.29	2.44
Breakfast, lunch and dinner	1.90	2.91	2.41
Watch television	1.26	2.63	1.95
Social network, chat	2.67	0.83	1.74
Not doing anything	0.77	1.45	1.12
Read	1.05	0.97	1.01
Spend time with your partner	0.98	0.90	0.94
Play freely	0.21	1.38	0.80
TOTAL	100.00	100.00	100.00

Fuente/Source: Elaboración propia / Created by the author.

formulada en el cuestionario aplicado a la amplia muestra de alumnos y alumnas que cursan la Educación Secundaria Obligatoria en España (véase tabla nº 5).

Con diferencia, estudiar es la actividad a la que le conceden mayor importancia los y las adolescentes de la ESO, explicitando en sus respuestas que hacer los deberes, acudir a clases particulares (pasantías) de alguna asignatura, o el mero hecho de ir al Instituto, son las tareas que más peso tienen en su vida cotidiana: así lo expresan el 33,5% de los encuestados, con ligeras variaciones en función de la variable sexo. Como ya analizaron años atrás Domínguez y Aciego (1998), los problemas y deseos de los adolescentes se centran principalmente en los estudios y en cómo podrá ser su futuro personal, de modo tal que sus cualidades y actividades de tiempo libre suelen ser un reflejo de su "afectividad" (estar con los amigos, sinceridad, carácter, etc.), mientras que sus defectos, dificultades y deseos suelen asociarse más a la "efectividad": estudio, trabajo, pereza, etc. En todo caso, la escuela o el "instituto" siempre están presentes en su cotidianidad, sea por su incidencia directa o porque muchas de las actividades que se adscriben a los "tiempos libres" se vinculan al quehacer escolar, llegando algunas de ellas a ser propuestas y organizadas desde los propios centros docentes. De ahí que, con frecuencia, cuando se trata de distinguir las actividades de ocio y las extraescolares o extracurriculares se insista en la necesidad de precisar en qué medida están asociadas, o no, a la actividad lectiva o curricular.

En sus respuestas también destaca el tiempo que están con sus amigos/as, con la familia y el que dedican a prácticas deportivas, siendo aquí donde se aprecian los mayores contrastes entre chicos y chicas: un 20,62% ellos (de los que la mitad practican fútbol) y un 6,18% ellas. En sentido contrario, son las adolescentes las que dedican más tiempo a las actividades relacionales, tales como estar con la familia (14,75% frente a un 7,82% en los varones) y con los amigos/as (un 18,2% de las

rolled in Secondary Education in Spain (see table No. 5).

To study is by far the most important activity for the adolescents enrolled in ESO, explaining in their responses that to do homework, attend tutorials (internships) in any subject or simply going to school, are the tasks with greater weight in their daily lives: which is expressed by 33.5 percent of respondents, with slight variations depending on the gender variable. As discussed many years ago Domínguez and Aciego (1998), problems and desires of adolescents are primarily focused on education and how their personal future will be, so that their qualities and leisure activities are often a reflection of their "affection" (spend time with friends, honesty, character, etc.), while their flaws, difficulties and wishes are related to the "effectiveness" (study, work, laziness, etc.). In any case, the school is always present in their daily lives, either through direct impact or because many of the activities ascribed to "free time" are linked to school work, sometimes being proposed and organized by the school centers. Hence, often when trying to distinguish between "leisure activities" or "extracurricular activities" the need to clarify to what extent they are related or not to the classes or curricular activities is emphasized.

In their responses, it is also significant the time they spend with their friends or family and the time for sports; this is where the greatest contrast between boys and girls is shown: 20.62% of boys (half of them play soccer) and 6.18% of girls. In contrast, the girls spend more time doing relational activities such as spending time with their families (14.75% vs. 7.82% of boys) and friends (18.2% compared to 11.07% of boys).

Considering the variables of age and course, there is a perception of a clear tendency towards increasing the value of these

alumnas, frente a un 11,07% de los alumnos). Si se consideran las variables curso y edad, se percibe una tendencia clara hacia el incremento de la valoración de estas actividades interactivo-afectivas con otras personas (estar con los/las amigos/as o con la pareja) a medida que progresan académicamente y, consiguientemente, tienen más edad. Por otra parte, ellos dedican más tiempo a jugar con videoconsolas y con el ordenador (un 4,29% consideran que es la actividad más importante que realizan, frente a un 0,56% de las chicas); y ellas dedican una mayor cantidad de tiempo al uso del ordenador –no para jugar– y a navegar por internet (3,86% frente a un 2,35%), así como a chatear y a las redes sociales (2,67% por un 0,83% respectivamente). Las comidas y el descanso también son actividades que muestran diferencias significativas entre chicos y chicas, con una valoración más favorable de ellos hacia estos quehaceres cotidianos (2,91% frente a un 1,9% en lo referido a las comidas; y un 4,36% frente a un 3,72% en lo que atañe al descanso).

#### 4.5. La importancia de las aficiones y su construcción en clave de género

En las preferencias que muestran por sus *hobbies*, los datos también son reveladores de las diferencias que existen entre los y las adolescentes que están escolarizados en la ESO, sobre todo a la hora de decantarse por las prácticas deportivas (un 24,1% de los chicos y un 16,5% de las chicas) y las diferentes modalidades que propician, desde el fútbol hasta el baloncesto, montar en bicicleta, gimnasia, natación, etc. apreciándose claras distinciones entre ellos (por ejemplo, siendo el fútbol o los deportes de riesgo actividades por las que optan mayoritariamente los hombres; y la gimnasia o montar a caballo, por las que muestran casi su única predilección las mujeres). El baile y el canto (que escoge como *hobby* el 7,8% de la muestra) también son actividades por las que optan sobre todo las adolescentes.

interactive-emotional activities with other people (spending time with friends or partner) as they progress through school and consequently as they get older. On the other hand, boys spend more time playing videogames or computer games (4.29% of boys consider this the most important activity, compared to 0.56% of girls); and girls spend more time using computers – not to play – and surfing the internet (3.86% compared to 2.35% of boys), as well as chatting or using social networks (2.67% and 0.83% respectively). Meals and rest are also activities that show significant differences between boys and girls, boys having a more favorable assessment to these daily tasks (2.91% vs. 1.9% for meals and 4.36% vs. 3.72% for rest).

#### 4.5. The importance of hobbies and their construction in terms of gender

In the preferences shown by their hobbies, the data is also revealing in the differences between boys and girls enrolled in ESO, especially when choosing a sport (24.1% of the boys and 16.5% of girls) and the different types they favor, from soccer to basketball, cycling, gymnastics, swimming, etc. with clear distinctions between them (for example, soccer or extreme sport activities are chosen by boys; and in gymnastics, horse riding the girls show their only predilection). Dancing and singing (7.8% of the sample chose it as a hobby) are also activities that adolescents choose.

Video games and computer (in its various forms, both to play or chat, or participate in social networks, Tuenti mainly) are of interest to 8.7% of respondents; in their

Los videojuegos y el ordenador (en sus diversas modalidades, tanto para jugar como para chatear, o participar en las redes sociales, Tuenti fundamentalmente) tienen interés para un 8,7% de los encuestados; en sus preferencias también se constata que la variable género desempeña un papel importante: mientras hay actividades como chatear, navegar por internet o conectarse al Tuenti que son predominantemente femeninas (un 76,8% lo expresan así), las prácticas más relacionadas con videojuegos, videoconsolas, jugar con el ordenador u otros dispositivos electrónicos se acomoda a un perfil masculino (concentrando el 96% de las respuestas aportadas).

Las motivaciones hacia la lectura (3,3%), a pintar o dibujar (4,7%), más allá de ser prácticas que concitan un interés minoritario, son actividades que también presentan un perfil esencialmente femenino. Otras aficiones de índole cultural, como son la música, el teatro o tocar instrumentos llaman la atención de un 13,6% de los alumnos encuestados, también con diferencias significativas en función del sexo, siendo las mujeres las que optan en mayor medida por este tipo de actividades. Las etiquetas y los roles de género también aquí son relevantes; sirva de ejemplo que en el uso que hacen de instrumentos musicales quienes tocan el piano o el violín son chicas en un 91,49% de los casos, mientras que a la guitarra o a la batería se dedican el 71,23% de los chicos. Como recuerdan Trilla y García (2004: 164), los estereotipos sociales de género inciden de forma constatable en las preferencias y la realización de las actividades que se llevan a cabo en el tiempo libre, “en algunos casos lo hacen probablemente de forma incluso más marcada que en el caso de la escuela, ya que la mayor voluntariedad y diversidad propias del sector no formal posibilitan que en este ámbito los modelos sociales dominantes se reproduzcan con mayor facilidad”.

Valorados en su conjunto, los *hobbies* de los alumnos escolarizados en la ESO en clave

preferences it is confirmed that the gender variable plays an important role: while activities like chatting, surf the internet or Tuenti are predominantly female (76.8%), activities related to video games, consoles, computer games or other electronic devices fit the male profile (96% of the responses).

Motivations towards reading (3.3%), painting or drawing (4.7%) besides being activities with low interest, also have an essentially feminine profile. Other hobbies of cultural nature, such as music, theater, playing instruments, are interesting for 13.6% of respondents, with also significant differences by gender, women opting more to these activities. Labels and gender roles are relevant here as well; for example, in the use of musical instruments girls play piano or violin in 91.49% of cases, while the guitar or drum is chosen by 71.23 percent of the boys. As pointed Trilla and García (2004:164), social gender stereotypes have an evident impact in the preferences and the performance of activities carried out during free time, “in some cases even more than in the school, since the most voluntary and diverse characteristic of the informal sector in this field make it possible for dominant social models to reproduce more easily”.

Rated as a whole, the hobbies of students enrolled in ESO in terms of gender, seem to show a larger cultural component (reading, painting, music in its various aspects, etc.) in the interest of girls, while boys are focused on sports and activities mainly related to video games. In addition, we note a difference of a certain scope in the use of media and computer technology because boys use them for recreational purposes (play) and girls focus on the relational character using the devices to chat, participate in social networks, etc.

Daily education, that in its educational and social dimensions favor some or other

de género, parecen poner de manifiesto un mayor componente cultural (la lectura, la pintura, la música en sus variadas vertientes, etc.) en los intereses de las adolescentes, mientras que los adolescentes centran su atención en prácticas deportivas y actividades relacionadas, fundamentalmente, con los videojuegos. Además, se constata una diferencia de cierto alcance en el uso de los medios tecnológicos e informáticos, ya que mientras los adolescentes los emplean para menesteres recreativos (jugar), las adolescentes inciden sobre todo en su carácter más relacional, haciendo uso de ellos para charlar, participar en redes sociales, etc.

La educación cotidiana que en sus dimensiones pedagógicas y sociales propician unas y otras prácticas, determina que no solo sean importantes por el tiempo que ocupan, sino porque en ellas se van depositando y proyectando –como en muchas otras actividades formativas o recreativas que se realizan en los tiempos libres– modos de socializarse especialmente significativos para sus vidas, para el futuro profesional y para lo que podrán acabar siendo sus centros de interés más vitales. Una misión que nos sitúa más allá de la posibilidad de aprender durante toda la vida, al requerir que incluso se haga en todo momento (Gimeno Sacristán, 2008: 114): “el tiempo de educarse es todo el tiempo, en cualquier oportunidad, sobre temas de muy diverso tipo”. De ahí que no deba interpretarse exclusivamente como un tiempo pautado por los horarios escolares, sino por principios, valores e iniciativas que abran las fronteras de la educación a las anchas avenidas de lo cultural y lo social, cotidianamente, desde la infancia hasta la vejez. Aún en los tiempos de crisis que habitamos, las políticas educativas, sociales y culturales han de asumir este desafío como una misión irrenunciable, pedagógica y socialmente.

practices, determines that not only are important for the time involved but also because in these practices are invested and projected – as in many other educational or recreational activities that take place in its free time – ways to socialize especially meaningful for their lives, for their professional future and for what may be their vital centers of interest. A mission that takes us beyond the possibility of learning throughout life, requiring even to do it at all times (Gimeno Sacristán, 2008:114): “the time to educate yourself is all the time, at any time, on highly diverse topics”. Hence, it should not be interpreted solely as a time scheduled by the school hours, but by principles, values and initiatives to open the frontiers of education to the broad avenues of the cultural and social, daily, from childhood to old age. Even in the current time of crisis, the educational, social and cultural policies must take on this challenge as an indispensable mission, educational and socially.

## Referencias bibliográficas/References

- Bacigalupe, G. y Camara, M. (2011). Adolescentes digitales: el rol transformador de las redes sociales y las interacciones virtuales. En Pereira, R. (comp.): *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata, pp. 227-244.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Bernete, F. (2007). Culturas juveniles como aperturas de espacios, tiempos y expresividades. *Revista de Estudios De Juventud*, 78, pp. 45-61.
- Bringas, C.; Rodríguez, F.J. y Herrero, F.J. (2008). Adaptación y motivación escolar: análisis de la influencia del consumo de medios electrónicos de comunicación por adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, pp. 141-153.
- Brullet, C. (2010). Cambios familiares y nuevas políticas sociales en España y Cataluña. El cuidado de la vida cotidiana a lo largo del ciclo de vida. *Educación*, 45, pp. 51-79.
- Bueno, M.B. (1993). El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo. *Infancia y Aprendizaje*, 61, pp. 29-54.
- Caballo, M.B.; Caride, J.A. y Meira, P.A. (2011). El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, pp. 11-24.
- Caride, J.A. (2004). ¿Qué añade lo "Social" al sustantivo "Pedagogía"? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11 (segunda época), pp. 55-85.
- Caride, J.A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Castillo, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Colectivo IOÉ (1989). Infancia moderna y desigualdad social: dispositivos de regulación y exclusión de los niños 'diferentes' (monográfico). *Documentación Social*, 74, pp. 9-403.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2011). El ocio como ámbito de Educación Social. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, pp. 25-40.
- Domínguez, R. y Aciego, R. (1998). Intereses, cualidades, dificultades y deseos de los adolescentes: diferencias según edad y sexo. *CyE: Cultura y Educación*, 9, pp. 113-124.
- Egido, I. (2011). Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, pp. 255-278.
- Fraguela, R.; Lorenzo, J.J. y Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29, 2, pp. 429-446.
- Freixa, C. y otros (2004). Identidades culturales y estilos de vida. En: Gómez-Granell, C y otros (2004). *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, pp. 175-204.
- Funes, J. (2008). Adolescentes de hoy: un encaje difícil en una sociedad compleja. En Brullet, C. y Gómez-Granell, C. (coords.): *Malestares: infancia, adolescencia y familias*. Barcelona, Graò, pp. 127-168.
- García Galera, M. C. (dir.) (2008). *La telefonía móvil en la infancia y la adolescencia. Usos, influencias y responsabilidades*. Madrid: Oficina del Defensor del Menor.
- Giddens, A. (1995). *La transformación de la intimidad*. Madrid: Cátedra.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Giner, S. y Homs, O. (2009). Jóvenes y vida activa: mercado e instituciones. *Revista de Estudios De Juventud*, 87, pp. 31-44.
- Gómez-Granell, C. y otros (coords.): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Miemeyer Verlag.
- INE (2011). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 21-38.
- Lasén, A. (2000). *A contratiempo: un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: CIS.
- Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: Un reto educativo y cultural*. Madrid. Narcea.

- Lindón, A. (coord.) (2000). *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona: Anthropos.
- López, A.M. y Castro, A. (2007). *Adolescencia: límites imprecisos*. Madrid: Alianza.
- Lozares, C.; López, P. y Domínguez, M. (1998). La articulación de ámbitos sociales a partir de la base temporal". *Papers. Revista de Sociología*, 55, pp. 115-130.
- March, J.C. y otros (2010). Posicionamiento de padres y madres ante el consumo de alcohol en población de 12 a 17 años en el ámbito urbano de seis Comunidades Autónomas. *Gaceta Sanitaria*, 24, 1, pp. 53-58.
- Marta Lazo, C. (2007). La educación para el consumo de pantallas, como praxis holística. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina> (200720\_Carmen\_Marta\_Lazo.htm (fecha de acceso: enero de 2012).
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño a cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación (2011a). *Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Ministerio de Educación (2011b). *PISA-ERA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE: Informe español*. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Morán, M.C. y Cruz, L. (2011). Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 47, pp. 84-94.
- Muñoz, J. M. y Olmos, S. (2010). Adolescencia, Tiempo Libre y Educación. Un estudio con alumnos de la ESO. *Educación XXI*, 13, 2, 2010, 139-162. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=70617175006> (fecha de acceso: enero de 2012).
- Pereira, R. (comp.) (2011). *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Prentky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: Ediciones SM.
- Ramos, R. (2009). *El ocio físico-deportivo de los escolares de Educación Secundaria Obligatoria de la Rioja. Análisis y propuestas de intervención*. Tesis Doctoral. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Red Eurydice-EACEA (2009). *Cifras clave de la educación en Europa 2009*. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105ES.pdf) (fecha de acceso: noviembre de 2011).
- Romaní, O. y González, I. (2004). Infancia y salud: vulnerabilidad, dependencia y estilos de vida. En Gómez-Granell, C. y otros (coords.): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, pp. 130-152.
- Rybczynski, W. (1992). *Esperando el fin de semana*. Barcelona: Emecé Editores.
- Schnabel, U. (2011). *Ocio: la felicidad de no hacer nada*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Stebbins, R. (2000). Un estilo de vida óptimo de ocio: combinar ocio serio y casual en la búsqueda del bienestar personal. En Cuenca, M. (ed.) *Ocio y desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto y World Leisure, pp. 109-116.
- Terceiro, J.B. (1996). *Sociedad digital: Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- Trilla, J. y García, I. (2004). Infancia y tiempo libre organizado. En Gómez-Granell, C. y otros (coords.): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, pp. 153-173.
- Tully, C.J. (2007). La socialización en el presente digital. Informalización y contextualización. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 8,3, pp. 9-22.

## Notas / Notes

<sup>1</sup> El texto que se presenta toma como referencia el proyecto de investigación *Tiempos escolares y tiempos de ocio: problemáticas específicas y alternativas pedagógico-sociales en la vida cotidiana del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria*, financiado con Fondos FEDER de la Unión Europea, a través de la convocatoria pública del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (Plan Nacional de I+D+i 2008-2011), siendo su IP el Prof. Dr. José Antonio Caride. Los autores agradecen el apoyo de las entidades que lo han financiado, así como de los centros educativos y de las personas (alumnos, profesores, padres y madres, etc.) que han colaborado en su desarrollo.

<sup>1</sup> The text presented took as a reference the research project "School time and leisure time: specific problems and social pedagogical alternatives in the everyday life of students in Secondary Education", funded by ERDF of the European Union, through a public call of the Ministry of Science and Innovation of Spain (National plan R+D+I 2008-2011) its IP was Professor Dr. José Antonio Caride. The authors acknowledge the support of the entities that have funded it, as well as the educational institutions and individuals (students, teachers, parents, etc) who collaborated in its development.

---

#### **DIRECCIÓN DE LOS AUTORES /**

**AUTHORS ADDRESSES:** José Antonio Caride Gómez, Juan José Lorenzo Castiñeiras, Miguel Ángel Rodríguez Rodríguez Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus vida. 15782. Universidad de Santiago de Compostela (A Coruña). Spain.  
Tlf.:34+881813754 ó 34+881813753

Correos electrónicos / e-mail:  
joseantonio.caride@usc.es,  
juanjo.lorenzo@usc.es,  
miguelangel.rodriguez@usc.es

Fecha de recepción del artículo/  
received date: 26.III.2012  
Fecha de revisión del artículo/  
reviewed date: 16.IV.2012  
Fecha de aceptación final/  
accepted date: 18.V.2012

#### **COMO CITAR ESTE ARTÍCULO / HOW TO CITE THE ARTICLE:**

Caride Gomez, J.A., Lorenzo Castineiras, J.J. y Rodríguez Fernandez M.A. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 19-60.

Caride Gomez, J.A., Lorenzo Castineiras, J.J. & Rodríguez Fernandez M.A. (2012). Educate every day: time as teaching and social scenario in adolescent schooling. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 20, pp. 19-60.