



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución

Nº15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE OCIO DESDE LAS
SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS PARA EL BIENESTAR ESCOLAR EN
EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA**

Trabajo presentado para optar el grado Doctor en Ciencias de la Educación

Autor: Gustavo Adolfo Cardona Ortiz

Tutor: Dr. Leibnitz Castro Cruz.

Panamá, octubre de 2023

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Mis sentidos agradecimientos a Dios, quien ha permitido este trasegar académico rodeado de personas tan especiales como mi madre, esposa, hermanas e hijos. Ha sido una lucha constante por un sueño que empezó en las aulas humildes en el Caquetá y que hoy llega a su pináculo. Me siento bendecido por su generosidad al permitirme gozar de su compañía y aliento.

Por último, dedicar esta obra a la educación escolar caqueteña en la que he forjado una experiencia inimaginable hace algunos años. Me ha convertido en un constructor de vida desde las vivencias con mis estudiantes y la labor de situar sus proyectos de vida en orientación al valor social del ocio y la búsqueda permanente de la felicidad.

Cardona Ortiz, Gustavo Adolfo. REPRESENTACIONES SOCIALES DE OCIO DESDE LAS SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS PARA EL BIENESTAR ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA. REPRESENTACIONES SOCIALES DE OCIO DESDE LAS SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS PARA EL BIENESTAR ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA. Trabajo para optar el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Panamá, 2023

Resumen

El ocio, el tiempo libre y la salud son hechos sociales que trascienden otros fenómenos como la educación y que, a fin de lograr una comprensión más real de las manifestaciones de la actualidad desde la perspectiva de los agentes sociales, se reafirma en la potencialidad de la experiencia. Comprender lo anterior permite ofrecer alternativas a las instituciones educativas en procura de mejorar las condiciones de la calidad de vida de sus alumnos mediante la comprensión de las representaciones e imaginarios sociales de ocio. De acuerdo con este planteamiento, el presente estudio se propuso un análisis sobre el ocio escolar con especial atención desde el concepto de representación social de los estudiantes de la institución educativa Juan Bautista Mígani de Florencia-Caquetá, para sustentar la inclusión de unas recomendaciones para la educación de ocio desde las subjetividades educativas, algo necesario para la construcción y consolidación de un paradigma de bienestar en las instituciones educativas. Este trabajo se propone desde el paradigma interpretativo, apoyado en el interaccionismo simbólico y de tipo proyectivo que centra sus intereses en el enfoque cualitativo, con la selección y participación intencional de estudiantes de básica secundaria y media, docentes y directivos docentes además de padres de familia. La primera fase de la investigación acoge un análisis de documental en el que se evidencia un tratamiento asistencialista del bienestar y la ausencia del ocio como un factor que es potencial de bienestar en las instituciones escolares desde la normatividad y se reconoce un tratamiento incipiente y netamente operativo entre las intenciones investigativas, fruto de la construcción de un estado del arte. Posteriormente, la segunda parte desarrolla las diferencias existentes entre los actores educativos a partir de las subjetividades que circundan al ocio, esto reivindica que es un concepto diluido en el hacer y se le ha conferido una condición ausente de la gestión de la escuela y en la que tampoco participan padres de familia. En cuanto al bienestar, es un tema mucho más disperso por las fronteras o brechas generacionales y de gestión que circundan la vida comunitaria de la escuela. Desde esa nueva construcción argumentativa, se concibe la noción de ocio y bienestar situado, dentro de un paradigma intra, inter y multi-poblacional dentro de la experiencia que supone la percepción misma del bienestar.

Palabras claves: ocio, bienestar, representación social, gestión y escuela

Cardona Ortiz, Gustavo Adolfo. REPRESENTACIONES SOCIALES DE OCIO DESDE LAS SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS PARA EL BIENESTAR ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA. REPRESENTACIONES SOCIALES DE OCIO DESDE LAS SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS PARA EL BIENESTAR ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA. Trabajo para optar el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Panamá, 2023

Abstract

Leisure, free time, and health are social facts that transcend other phenomena like education, and in order to achieve a more genuine understanding of contemporary expressions from the perspective of social agents, it reaffirms the potential of experience. Understanding this allows for offering alternatives to educational institutions to improve the quality-of-life conditions for their students by comprehending the social representations and imaginaries of leisure. In line with this proposal, this study aimed to analyze school leisure, with special attention to the concept of the social representation of students at the Juan Bautista Migani educational institution in Florencia-Caquetá, to support the inclusion of recommendations for leisure education based on educational subjectivities. This is necessary for the construction and consolidation of a well-being paradigm in educational institutions. This work is approached from an interpretative paradigm, supported by symbolic interactionism and a projective focus that emphasizes qualitative research. It involves the intentional selection and participation of secondary and high school students, teachers, school administrators, as well as parents.

The first phase of the research involves a documentary analysis, which reveals an assistentialist approach to well-being and the absence of leisure as a potential well-being factor in schools according to the normativity. It also recognizes an incipient and purely operational treatment in the research intentions, as a result of the construction of a state of the art. Subsequently, the second part explores the differences among educational actors based on the subjectivities surrounding leisure. This highlights that leisure is a concept diluted in practice, and it has been given an absent status in school management, with parents also not participating. As for well-being, it is a much more dispersed topic due to generational and management gaps within the school community. From this new argumentative framework, the notion of situated leisure and well-being is conceived within an intra, inter, and multi-population paradigm within the very experience of well-being perception.

Keywords: leisure, well-being, social representation, management, and school

Índice General

Resumen	iii
Abstract	iv
Índice General	v
Lista de cuadros	viii
Lista de figuras	ix
Lista de anexos	xi
Introducción	xii
Capítulo 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	14
<i>1.1 Descripción de la problemática</i>	15
<i>1.2 Formulación de la pregunta de investigación</i>	22
<i>1.4 Propósitos de la investigación</i>	23
1.4.1 Propósito General	23
1.4.2 Propósitos Específicos	24
<i>1.5 Justificación e Impacto</i>	24
Capítulo 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	27
2.1 Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales	28
2.1.1 Bases Teóricas.....	28
2.1.2 Bases Investigativas.....	49
2.1.3 Bases Conceptuales	71
2.1.4 Bases Legales	86

2.2. <i>Conceptos Definidores y Sensibilizadores (cualitativa)</i>	104
2.2.2 Ocio.....	104
2.2.2. Bienestar.....	106
2.3. <i>Categorización (cualitativa)</i>	107
Capítulo 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	110
3.1. <i>Paradigma, Método y Enfoque de Investigación</i>	112
3.2.1. Elección de la Tradición Cualitativa (si aplica)	120
3.2. <i>Tipo de Investigación</i>	120
3.3. <i>Diseño de la Investigación</i>	120
3.4. <i>Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos</i>	121
3.5. <i>Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación (cualitativa)</i>	123
3.5.1. Población y/o Descripción del Escenario de Investigación	123
3.5.2. Muestra y/o Descripción y Criterios de Selección de los Informantes Clave.....	128
3.6. <i>Procedimiento de la investigación</i>	129
3.7. <i>Credibilidad (cualitativa) de los instrumentos</i>	130
3.8. <i>Consideraciones éticas:</i>	131
3.8.1. Criterios de confidencialidad	131
3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado	131
3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales.....	131
Capítulo 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O	
HALLAZGOS	132
4.1. <i>Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos</i>	133
4.2. <i>Procesamiento de los Datos (cualitativa)</i>	133
4.3. <i>Contrastación y Teorización (cualitativa)</i>	134
4.3.1 El universo estudiantil	134
4.3.2 El universo docente y directivo docente	147
4.3.3 El universo de padres de familia	165

Capítulo 5. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	178
5.1 Conclusiones.....	201
5.1.1 Estado del arte del ocio y bienestar	201
5.1.2 Sentidos normativos y reglamentarios del ocio y el bienestar en la escuela.....	202
5.1.3 Representaciones sociales de ocio: estudiantes, docentes/directivos y padres de familia.	206
5.1.4 Concepciones de bienestar	210
5.1.5 Análisis del propósito general.....	212
Capítulo 6. Propuesta.....	213
6.1 Presentación.....	214
6.1.1. Beneficiarios (a quiénes va dirigida, aquí también va quiénes patrocinan, quiénes coordinan, quiénes ejecutan y quiénes evalúan o hacen seguimiento)	215
6.1.2 Productos (cuáles son los resultados de las actividades que contempla la propuesta)	216
6.1.3 Localización (dónde se quiere hacer, contexto geográfico y ubicación espacial).....	216
6.2 Fases de la propuesta: el ocio como gestor del bienestar escolar	216
6.2.1 Fase 1: contextualización y diagnóstico	217
6.2.2 Fase 2: diseño de la propuesta.....	221
6.2.3 Fase 3: implementación	223
6.2.4 Fase 4: evaluación y seguimiento	225
6.2.5 Fase 5: Comunicación interna y externa.....	226
6.3 El ocio como gestor del bienestar escolar.....	228
6.3.1 Fundamentación (por qué se quiere hacer, cuál es la problemática).....	229
6.4 Objetivos de la Propuesta	230
6.4.1 Objetivo General (qué se quiere hacer, qué se quiere lograr con la propuesta)	230
6.4.2 Objetivos Específicos (cómo se logrará ese objetivo general)	230
6.5 Método (cómo se quiere hacer: esto abarca métodos, técnicas, estrategias y actividades) ...	230
6.5.1 Estructura general de la propuesta.....	231
Referencias bibliográficas	254
ANEXOS	311

Lista de cuadros

Tabla 1. Paralelo contextual del ocio y bienestar, desde su desarrollo en el ámbito escolar y universitario en el caso de Florencia, Caquetá	21
Tabla 2. Normatividad Bienestar Escolar en Colombia.....	97
Tabla 3. Ocio y sus características	105
Tabla 4. Categorización de la investigación	108
Tabla 5. Principales instrumentos para la recolección de información.....	121
Tabla 6. Codificación grupo focal estudiantil	138
Tabla 7. Categorías, subcategorías y análisis del ocio	150
Tabla 8. Codificación ocio y bienestar en padres de familia	172
Tabla 9. Competencias funcionales de los docentes y directivos docentes según el área de gestión.....	197
Tabla 10. Estructura general de la propuesta	232
Tabla 11. Posibles actividades físico-deportivas de ocio.....	242

Lista de figuras

Figura 1. Características del ocio	34
Figura 2. Ocio líquido y la anormalidad	36
Figura 3. Categorías del Bienestar Escolar desde la normatividad nacional	88
Figura 4. Marco metodológico general	111
Figura 5. Instrumentos para la recolección de información	122
Figura 6. Red semántica ocio en estudiantes	137
Figura 7. Red semántica bienestar en estudiantes.....	146
Figura 8. Red semántica ocio en docente.....	149
Figura 9. Red semántica bienestar en docentes y directivos docentes	160
Figura 10. Red semántica ocio en padres de familia.....	171
Figura 11. Red semántica bienestar en padres de familia	177
Figura 12. Proyecciones de la ubicación epistémica del ocio y bienestar	196
Figura 13. Estructura del éxito académico en la unión de subjetividades y gestiones	198
Figura 14. Estructura intra, inter y multipoblación de las interacciones sociales	200
Figura 15. Visión académica del ocio para el bienestar escolar	205
Figura 16. Visión investigativa del ocio para el bienestar escolar	206
Figura 17. Fases de la propuesta	217
Figura 18. Relación integrada de los componentes y ejes de la propuesta conectado a las fases	235

Figura 19. Eje de subjetividades y perspectivas del ocio y bienestar escolar	237
Figura 20. Eje de gestión del ocio dirigido al bienestar escolar.....	238
Figura 21. Eje grupos poblacionales educativos	251

Lista de anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada y grupos focales.....	312
Anexo 2. Formato de ordenamiento información entrevistas	316
Anexo 3. Oficio socialización estudio a padres de familia	318
Anexo 4. Formato de acuerdo informado	320
Anexo 5. Matriz de análisis documental y de contenido	323
Anexo 6. Formato F-58.....	325
Anexo 7. Formato F-138.....	327
Anexo 8. Formato F-166 Autorización publicación obra	329

Introducción

Las visiones que de alguna manera han derivado en la presente propuesta, son el fruto de reflexiones permanentes acerca del ocio y la educación, entrelazadas en el vertiginoso mundo del todo, donde ya no se precisa de notables y nobles certezas, sino que se alimenta de la incertidumbre y en medio de ella, prevalece la duda como elección de pocos ante la homogenización de la que es objeto la sociedad. De cualquier manera, como se asuma las realidades que permean la educación, tiene por denominador la presencia de perspectivas, discursos y prácticas que recrudecen la homologación de las ideas, a las cuales desafortunadamente, no escapa el ocio.

Pocas cosas o fenómeno entonces, son las que se hallan externas a la construcción de un mundo simbólico que avanza superlativo ante la otredad y configura un entramado igualitario y globalizante que hace más sencillo determinar conductas ajustadas a unos parámetros sociales que responden a los ideales de una sociedad de consumo, disciplinada de Foucault, cansada (Han, 2015) o Mcdonalizada (Ritzer, 1996). El radar capta todo y no es una alternativa volar bajo, pero, de hecho, siempre hay un camino, al menos uno lejos la perpetua vigilancia de los sistemas como dispositivos homogenizantes y se ubica en una oportunidad que se ha disfrazado de compleja y poco reconocida como la investigación.

En efecto esa ruta ha sumado efectivos en el propósito de vincular una mirada analítica, reflexiva y diferencial sobre una categoría emergente en muchos campos y en otra aun mitificada, siendo el escenario escolar uno de ellos. En ese sentido, la presente ideación tiene como propósito abordar las representaciones sociales de ocio desde las subjetividades educativas, asumiendo que nacen, se reproducen y trascienden desde los sujetos -estudiantes, padres de familia. docentes y directivos docentes- como actores en un ambiente de formación, para construir en concreto una visión de bienestar escolar que vincula, articula, une y establece un nuevo paradigma

dentro del escenario atomizado de lo que se entiende, se practica y se construye como imaginario social desde el ocio en su multiplicidad de expresiones.

Es conveniente destacar que las adopciones epistémicas que aportan identidad al estudio, obedecen a la visión dialógica entre las representaciones sociales y su papel en la construcción de los imaginarios sociales –tanto como puedan o no existir en este caso específico- y ubica la lectura del fenómeno social del ocio como una experiencia significativa (Monteagudo, 2008) y en su dinámica permanente, multiforme y polivalente (Munné y Codina, 1996) se reconoce como un producto de las dinámicas individuales y colectivas que sin duda, aporta una amplia gama de situaciones que lo ubican desde la modernidad líquida (Cuenca, 2006; Bauman, 2000).

Así pues, el documento en su versión –considerada preliminar- responde a una estructura simple. Se trata de una construcción introductoria general que delimita algunos insumos relevantes para su pertinencia. El primer capítulo, sienta las bases de la investigación a partir de una contextualización de la problemática que estructura las líneas sobre las cuales se encaminan las reflexiones teóricas y las rutas metodológicas a seguir. En el segundo capítulo, se hace una construcción teórica de niveles jerárquicos [macro, meso y micro] para dar precisión desde una ruta deductiva a las categorías intervinientes en el estudio. Luego de las interpretaciones epistémicas, se fijan las orientaciones metodológicas que darán sentido a la información que será analizada en el cuarto apartado de resultados para concluir con las aportaciones en el acápite quinto de conclusiones y recomendaciones.

Capítulo 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 Descripción de la problemática

El ocio como concepto y experiencia está provisto de historia y hace ya varios años, de un tratamiento desde distintos enfoques como: social, político, cultural, educativo y económico. Para este caso, se reconoce como un campo de la experiencia humana, así lo propone la World Leisure & Recreation Association [Asociación Mundial de Ocio y Recreación] (WLRA, 1994) que ha adoptado una visión algo extraña pero distinta de aquello que se ha erigido como sociedad, teniendo en cuenta que es fenómeno que tiene lugar precisamente en las expresiones individuales y colectivas de las personas –de ahí la predilección de las representaciones sociales-, porque en últimas, obedece a una dimensión humana como es la lúdica (Bolívar, 1999).

En relación con este tema, es necesario reconocer la satanización que ha padecido el ocio (Tabares, 2011), especialmente en estas latitudes [Colombia] algo que muy posiblemente pasa en varios países de Suramérica. No obstante, hay que reconocer que el término comparte unas propiedades polisémicas que lo relacionan y a la vez confunden con otros campos como el tiempo libre y la recreación, de la cual se puede decir, es tan solo una expresión del ocio y así lo han discutido estudios como el desarrollado por Tovar y Monteagudo (2018). No es intención que se eclipse [el ocio] como el santo grial de la civilización -aunque mucho tiene que ver- sino más bien ubicarlo sincero, tan bueno como riesgoso –ambivalente-, pues es claro que el ocio por ser una expresión lúdica marcada por la libertad, pero tiene direccionalidades positivas, pero también negativas (Cuenca, 2006) que está asociada fuertemente a la experiencia (Cuenca y Goytia, 2012; Monteagudo, 2008) y concuerda a la vez, con las conductas lúdicas y ludópatas (Bolívar, 1999). No obstante, es innegable que está ahí, no ha llegado, simplemente nunca se ha ido, y no se irá, solo que no se puede marchar.

Sin embargo, desde hace varios años se han masificado los estudios sobre el ocio especialmente desde algunos grupos poblacionales de forma mayoritaria como el caso

de los estudiantes universitarios (Sandoval, 2017; López, 2011; Fernández, 2012 y Reig, et al, 2001), o los colectivos juveniles, especialmente desde la visión físico deportivo (Ramos, et al, 2010; Echazarreta, et al, 2009; Ramos, et al, 2009), donde evidentemente se ha reconocido que el ocio es un factor determinante de la socialización desde su constructo social o representación (Álvarez, et al, 2014) y que es importante reconocer el impacto que para su formación, la influencia de los profesores como agentes educativos, (Ramos, et al, 2007) en este caso desde el ocio físico-deportivo.

Para efectos del tratamiento del ocio en el sector educativo distinto al universitario, se han realizado algunos acercamientos someros a partir de reconocer la importancia de conocer inicialmente las representaciones sociales e imaginarios para dar pertinencia a las posibles intervenciones (Carreño, et al, 2012), algo que sin duda será tenido en cuenta para el ejercicio propuesto. De igual manera, se reconocen otros esfuerzos como el propuesto por Álvarez y Hernández (2017) con la premisa de gestionar en los centros educativos una forma saludable y educativa de gestión del tiempo en la cual, participa directamente el ocio. Sárrate (2008) nutre la discusión del ocio y tiempo libre en los centros educativos a razón de validar su influencia directa en el bienestar, desarrollo personal y social de todas las personas, asignándole un potencial aporte en la ideación de una educación integral, cuestión que ciertamente ha sido abordada también desde la visión de formación que excede las aulas, propuestas de tipo formal y no formal ante la gran demanda de prácticas de ocio en tiempos alternos en distintos grupos sociales (Molina, et al, 2001).

Se observa entonces que, si bien hay algunos indicios sobre el tratamiento del ocio en el ámbito educativo y más precisamente el escolar, es un desarrollo incipiente que trae como potenciador el hecho de validar la significancia del ocio en los actores educativos [estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes] para lo

cual es necesario su abordaje, teniendo en cuenta que hace parte de las visiones de la sociedad moderna (Muñoz, 2012; Kraus, 2001).

En el ambiente escolar convergen diversas realidades que trastocan a los actores mencionados, factores que influyen directamente sobre el contexto y el desarrollo de conductas que intrínsecamente tienen relación con el tiempo libre y lo que se hace en él [ocio] para lo cual, se ha asignado unas funciones superficiales a las instituciones educativas, pero sin duda es algo que se queda en unas mediaciones simplistas y no vinculan en su totalidad los integrantes de la comunidad educativa (Ley 115 de 1994, art. 14) y tiene presencia en el Proyecto Educativo Institucional [PEI] como referente contextual que acoge las orientaciones generales y específicas referentes al ocio como el caso de la Institución Educativa Juan Bautista Migani, que se acoge a un modelo (curricular) pedagógico crítico-social (PEI, 2019) lo que resulta conveniente analizar a la luz de las representaciones sociales del ocio, porque este campo académico es determinado por juicios críticos personales, colectivos e institucionales y logra su potencialidad cuando los sujetos son conscientes de ello, para lo que el modelo pedagógico es trascendental en la visión y comprensión del fenómeno social en estudio.

Pero no es la intención acoger el estudio del ocio desde una perspectiva pragmática hasta el agotamiento de la operatividad que le asignan algunas intenciones investigativas (Ospina, 2008; Ceballos, 2008), por el contrario, se resignifica desde las representaciones sociales como potencializador de la realidad desde la dialéctica (Jodelet, 1984), su presencia en investigación educativa (Piña y Cuevas, 2004) y su posible influencia en la construcción de los imaginarios sociales acotado por Castoriadis (Ballester, 2017) en especial los relacionados con el ocio, la recreación y el tiempo libre (Carreño et al., 2012). Ese tipo de estudios carecen de desarrollo en los ambientes escolarizados en Colombia.

Dentro de este orden de ideas, se puede precisar que existen una gran variedad de insumos que esta investigación busca comprender para fijar futuras líneas de gestión del ocio en función de un concepto que quiere desarrollar el estudio: el bienestar escolar.

En Colombia, la educación superior cuenta con unas políticas de bienestar universitario desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (MEN, 2016) y que ha sido objeto de un abordaje investigativo (Contecha, 2010; 2008). No obstante, en los ciclos educativos que le preceden, no existen unas políticas similares y se ha asignado a las gestiones institucionales la responsabilidad de dinamizar procesos relacionados con el bienestar escolar desde los proyectos pedagógicos como bien lo define la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Es necesario en este punto, mencionar que no existe propiamente una categoría normativa que, de cuenta del bienestar escolar propiamente, lo que, de hecho, configura en sí, un problema de investigación. Esta carencia conceptual y operativa es una de las cuestiones que requieren ser abordadas desde el imaginario social y por supuesto de las particularidades de las representaciones sociales, contrastando otras investigaciones que se acerquen a la comprensión del ocio desde el ambiente escolar como la desarrollada por López (2018) en las escuelas públicas del departamento del Quindío.

Pero sin duda, residen en las realidades educativas otras circunstancias relacionales que requieren ser consideradas. En el contexto del aula convergen una gran cantidad de hechos sociales que transcurren en el espectro de lo experiencial. En este caso, pensar en las discrepancias entre los actores frente a cuestiones como el ocio y el bienestar, permite pensar que existe una marcada tendencia hacia la diferencia pero que es fruto de la diversidad de las representaciones que cada individuo ha interiorizado y que, de alguna manera, determinan las opciones de ocio desde las gestiones administrativas, académicas y sociales, pero que se hayan permeadas por las subjetividades de dichos actores. De hecho, en poblaciones universitarias mucho

se critica desde las investigaciones de bienestar la poca relación de la oferta institucional de tiempo libre con los intereses, preferencias y motivaciones de los estudiantes (Sandoval, 2017), algo que muy posiblemente puede ser analizado desde las particularidades del ambiente escolar y que no goza con un abordaje relevante, hasta llegar a un concepto de inexistencia.

Pero la discusión trasciende más allá y puede interpretarse desde otras perspectivas teóricas como las relacionadas con la sociedad contemporánea. Ajustados a la Modernidad Líquida, es procedente reflexionar sobre el efecto que tiene en el ocio desde una mirada educativa, la relación estudiante-docente. Esto obedece a la posibilidad de validar la expresión *“hoy la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI”* (anónimo). ¿Será que los docentes constituyen lo sólido y los estudiantes poseen la condición de fluidez de lo líquido? ¿Esas relaciones tan distantes y drásticas son las que generan la separación de algunos docentes de sus estudiantes? Y en correspondencia al ocio, ¿debe ser enseñado o educado? ¿Cuáles son las similitudes o diferencias que emergen a partir de las representaciones sociales del ocio desde los actores intervinientes? ¿Determinan la posibilidad de concretar una idea de bienestar escolar?

Es posible creer que hay muchos otros factores que subyacen a las representaciones sociales y son realmente importantes, pero, en definitiva, respecto al ocio, es un tema que no tiene desarrollo en el país. En este análisis contextual, la sociedad colombiana es un caso particular si de analizar el ocio se trata. El fenómeno del avión fantasma es una manera de explicarlo. Se trata básicamente de la visión camuflada o tergiversada que se tiene del ocio como sociedad -aunque en el fondo exista-, factor que predispone aceptarlo como problema porque de esa situación emergen otros fenómenos sociales que al no estar vinculados con un proceso formativo, será solo una agravante como el caso del turismo –que es solo una expresión del ocio- y que sin duda ha sido objeto de análisis desde las transformaciones globales en cuenta a

los aspectos confiables y riesgos que desde el ocio implica (Álvarez, 2004) por considerarse un elemento que contribuye a la visión de sustentabilidad y desafíos como el ambiental (Elizalde, et al, 2015). Mucho se ha criticado de la huella que el hombre deja en los destinos turísticos y con huellas claramente se refiere a las afectaciones, por ejemplo, a entornos naturales. Pero esa calidad de turista que existe en la actualidad es el resultado de como se ha configurado el turismo y el hecho que no se forman a los ciudadanos en este aspecto, lo que lleva a preguntarse si el turismo es vital para las economías locales, regionales, nacional e incluso mundiales, ¿por qué no se forma o educa en turismo desde la escuela? ¿Acaso entender cómo se percibe el turismo, el turista y sus conductas en los destinos turísticos no pueden aportar una nueva visión de turismo? Para efectos del tratamiento del ocio de acuerdo a los propósitos de la investigación, es algo educable y que se necesita.

Ahora bien, en la región amazónica el abordaje educativo del ocio es inexistente, no incipiente. Esto debido a la incompreensión del ocio y por supuesto, a la ausencia de directrices propiamente en las orientaciones normativas, curriculares, pedagógicas y didácticas para su implementación desde diversos campos de saber. Aquí cabe decir que la especificidad limita, condiciona la idea de formar en ocio. Para ese caso, es preciso decir que el ocio no se educa en las instituciones educativas colombianas, porque sencillamente a la luz de los campos académicos y formativos, no existe como categoría o campo. Sin embargo, es la asignación de las responsabilidades lo que de alguna manera se quiere evidenciar con esta proposición, para lo cual se propone un paralelo institución educativa escolar con una institución de educación superior tomando algunos criterios que son el fruto de la mirada contextualizada del investigador. (Ver *tabla 1*)

Tabla 1. Paralelo contextual del ocio y bienestar, desde su desarrollo en el ámbito escolar y universitario en el caso de Florencia, Caquetá

Criterio	*Institución escolar	**Institución universitaria
Unidad de Bienestar	No existe, no está reglamentada	Hay políticas y está vigente en la estructura orgánica
Ocio (Enseñanza)	No se reconoce como campo formativo. No hay aplicabilidad desde ningún área.	Su reconocimiento está centrado en las acciones de bienestar, pero se basa en las prácticas. En la LEFDR no fue considerada en su creación, como una categoría (Cardona, 2019)
Ocio (prácticas)	La mayoría están relacionadas con el deporte y se le asigna la responsabilidad al profesor de educación física	La gestión se materializa desde una oferta institucional que vincula otras expresiones de ocio.
Investigación	Incipiente (inexistente)	Incipiente
Relación actores educativos	Son discriminados de acuerdo a los grupos poblacionales	Aunque se tipifican poblacionalmente, hay posibilidades de articulación

*** I.E Juan Bautista Migani**

**** Universidad de la Amazonia**

Nota: tomado de Cardona (2022)

En la investigación desarrollada por Cardona (2020b) sobre la funcionalidad de bienestar universitario, la reflexiona como un problema por tener centralizada la formación en ocio y salud, algo que sin duda necesitar ser un asunto de todos los integrantes de la comunidad universitaria. Este principio o recomendación se agudiza

en el ambiente escolar porque no existe la visión de bienestar ni conceptual ni operativamente. Pero con esas recomendaciones fruto de otras iniciativas investigativas, se proyecta la necesidad de estudiar el ocio desde las representaciones sociales para que se viabilice el bienestar escolar, se entiendan las particularidades de las interpretaciones que cada actor educativo hace del tema y así antes de descentralizar la formación del ocio, se gestione, que sea enseñado, abordado y desarrollado por todos los profesores como una elemento además de transversal, con presencia en el desarrollo curricular y por supuesto, en el espacio extracurricular. Y así romper algunos paradigmas que sitúan el ocio únicamente en los profesores de Educación Física como lo evidencian algunos estudios (Ramos, 2007) como pasa con las actividades físico-deportivas de ocio al expresar que

Un elevado porcentaje de los adolescentes de secundaria desconoce o no cree que el profesorado de las distintas áreas curriculares, a excepción del de Educación Física, otorguen a las actividades físico-deportivas de tiempo libre una importancia suficiente. Algo que puede ser debido, entre otras razones, a que este profesorado, se ciña casi exclusivamente a su materia, obviando contenidos de otras áreas (p. 16)

Algo que para este estudio trasciende más allá de un tipo de ocio como el físico-deportivo y se hace presente en otras expresiones de él, que permite pensar que es un caso necesario de abordar por tanto que “se detecta desarmonía en la percepción de los diferentes colectivos acerca de la consideración sobre la influencia de los profesores en general, y los de Educación Física, en particular, en las actividades físico-deportivas de los jóvenes” (Ramos, 2007, p. 16).

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

Conforme a lo planteado anteriormente, surgen varias preguntas generadoras que buscan ser respondidas en el desarrollo del estudio. Estas son:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales de ocio que prevalecen en las subjetividades de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de la educación básica secundaria?
- ¿Cómo evaluar o diagnosticar el ocio y sus expresiones en el ámbito escolar?
- ¿Qué orientaciones normativas, institucionales, pedagógicas, didácticas, curriculares, hay respecto a la educación del ocio en la educación pública colombiana?
- ¿Cómo se percibe el ocio, tiempo libre y el bienestar escolar?
- ¿El ocio posee la misma condición de la escritura y la lectura; todos los docentes deberían enseñarlo? ¿Cómo hacerlo?

Desde estas reflexiones, el presente estudio busca resolver una pregunta central orientada así:

¿Cómo promover el bienestar escolar para todos los actores educativos desde la comprensión del ocio y sus potencialidades para la gestión?

1.4 Propósitos de la investigación

En el marco de las proyecciones investigativas se han trazado unos propósitos ajustados a un criterio científico. De ahí que se elaboren los siguientes objetivos.

1.4.1 Propósito General

El propósito de este estudio de caso será analizar las representaciones sociales de ocio que subyacen a las subjetividades de los actores educativos [estudiantes, docentes y directivos docentes] para el desarrollo de una propuesta de bienestar escolar en la educación básica secundaria y media de la institución educativa Juan Bautista Migani, en Florencia (Caquetá).

1.4.2 Propósitos Específicos

Para la consecución del propósito general, se construyen los siguientes propósitos específicos:

- Conocer, a través de una pesquisa documental, el estado del arte sobre las representaciones sociales de ocio y bienestar en los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de la educación básica secundaria y media
- Analizar las orientaciones normativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y curriculares actuales que abordan el ocio y el bienestar en el contexto educativo escolar
- Reconocer y analizar las representaciones sociales de ocio que prevalecen en la comunidad educativa
- Determinar la concepción de bienestar que tienen los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de la institución educativa
- Esclarecer la influencia de las representaciones sociales de ocio sobre la construcción de imaginario social de bienestar

1.5 Justificación e Impacto

En la actualidad, la discursiva que acompaña la ideación de bienestar en la sociedad discrepa de una idea generalizadora que signifique el empoderamiento de un modelo (Benavente, 2020; Bataller, 2016, Bisquerra, 2013), para lo cual se ha concluido que es necesario que las propuestas que acompañen el propósito de bienestar, se acojan a las realidades del contexto en el que se desarrollan y en particular desde los actores que intervienen en esa realidad (Iglesias y Ortuño, 2018; Hué, 2016, López et al., 2014).

Con el referente anterior, es necesario mencionar que en la actualidad en el escenario educativo está desprovisto de una tendencia pertinente en cuanto a la parte normativa, administrativa y práctica de bienestar escolar (Cardona, 2022; Losada et al., 2022; Méndez, 2017). No significa esto, que no existan algunos acercamientos, pero tal como acontece con la construcción del PEI en las instituciones educativas, este tipo de decisiones gozan de unos endebles lineamientos que dependen en último, de la interpretación que cada establecimiento educativo haga en materia de educación física, deporte, recreación, artes y, en definitiva, de ocio (Ferreira et al., 2020; Madariaga y Romero, 2016). Es precisamente en esa parte, donde se genera una ruptura mayor a la falta de lineamientos claros al respecto.

El sustento de las visiones que convergen en el tratamiento de las categorías que éste estudio propone, se erige desde la ausencia de lineamientos y la inoperancia a nivel educativo de propuestas que conduzcan a todos los integrantes de la comunidad a experiencias de ocio y, por lo tanto, de bienestar.

Existen entonces, estudios que se acercan a la generación de propuestas de parte de la institución para los estudiantes como eje central de la acción de los proyectos pedagógicos (Chamorro et al., 2021; Garcés et al., 2014). En esencia, ahí confluye uno de los grandes problemas que la presente investigación pretende analizar para realizar aportaciones. Se trata de la proliferada y sesgada tendencia de generalizar propuestas solo para estudiantes, desconociendo que en las comunidades académicas se reconocen otros actores que requieren ser visibilizados (Jamilah et al., 2020; Malakolunthu et al., 2010).

Por otra parte, muchas propuestas para estudiantes carecen de una alta adherencia, algo que está relacionada con las brechas interpretativas [representaciones sociales] del ocio, juego, educación física, deporte, recreación, artes y otras importantes experiencias promotoras de bienestar (Abellán, 2020; Ferreira et al., 2020; Carreño et al., 2012; Tovar et al., 2008). Entender esas subjetividades, aportará elementos relevantes para encontrar pertinencia en nuevas propuestas incluyentes de los grupos

poblacionales que confluyen en el escenario educativo, además de generar una probabilidad de adherencia significativa hacia las ofertas que se ofrezcan (Gonçalves y Bedin, 2015).

Por lo tanto, el presente estudio busca un impacto directo en las realidades educativas relacionadas con la visión de bienestar escolar, a partir de la comprensión de esas representaciones sociales de ocio, para estructurar unas bases que permitan entender que los actores marcan la pauta sobre el rompimiento de paradigmas limitados de ocio y ubica de manera pragmática la articulación de las voces educativas alrededor de unos imaginarios sociales sobre calidad de vida y bienestar.

Así pues, el estudio responde a intereses sociales que se traducen en la búsqueda de reflexiones acerca de la calidad de vida, del cambio paradigmático y las posibles extensiones que eso pueda determinar para los contextos familiares de cada uno de los integrantes de las comunidades educativas, en materia de salud y sus distintas dimensiones [física, social, emocional y psicológica] como lo establece el Colegio Americano de Medicina del Deporte (ACSM, por sus siglas en inglés, 2004) y otras expresiones diversas de bienestar.

**Capítulo 2. FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN**

2.1 Bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales

Para el abordaje de la fundamentación teórica, se ha estructurado su análisis de manera deductiva, en una ruta que propone revisiones generales o macro-teoría, a partir de la cual se identifica las lecturas de la sociedad contemporánea a las cuales responde el ocio como fenómeno social. Posteriormente, se induce a la revisión de una meso-teoría, orientada al reconocimiento de la educación, pedagogía, didáctica y otros elementos epistémicos que dan validez al contexto formativo en el que se desarrolla la investigación y, por tanto, sus categorías y actores principales. Por último, se complementa su revisión desde una micro-teoría que acoge específicamente las el ocio, las representaciones sociales, imaginarios sociales y el bienestar, con relación a su dinámica educativa, social, económica, entre otras visiones. Es importante mencionar que en el desarrollo de esta fundamentación teórica se encuentra el desarrollo de los propósitos específicos del estudio global asociados a la construcción de un estado del arte sobre las representaciones sociales de ocio y bienestar en los estudiantes, docentes/directivos y padres de familia de la educación básica secundaria y media, tanto como el reconocimiento de las orientaciones normativas, institucionales que acogen el tema del ocio y bienestar en el contexto escolar.

2.1.1 Bases Teóricas

2.1.1.1 Macro-teoría: el ocio como fenómeno social global

Como parte de un ejercicio de apropiación de algunas interpretaciones de la sociedad contemporánea, el estudio del ocio como propuesta que se acoge en esta investigación, se identifica bajo unas bases que orientan el proceso de comprensión del ocio desde el marco de las representaciones e imaginarios sociales.

Historicidad del ocio. Es conveniente aclarar que no es pretensión de este análisis sentar las bases históricas del ocio sólo a partir de los griegos, pues ciertamente existen referencias algo indelebles pero existentes de otras civilizaciones como la egipcia y persa. Aun así, es perentorio mencionar que el *skholé* [ocio en griego] no era una cuestión a la que todos pudieran acceder en las corrientes de pensamiento originarias de esa tradición. El ocio fundamenta sus bases en una práctica elitista de quienes tenían la posibilidad de perseguir ese *areté* [excelencia] sin las preocupaciones de trabajo y otras responsabilidades propias de la supervivencia.

Posteriormente, la aparición en escena de los romanos y el *othium* [ocio romano], introduce a la dinámica naciente y evolutiva del ocio, la particularidad de la administración y el espectáculo, normalizando la violencia como una alternativa de entretenimiento. De hecho, en la culturización de los Juegos Olímpicos (JJO) griegos y el circo romano, nacen las nociones de la empresa de entretenimiento generalizado como elemento distractor y moderador de masas, aunque esto es mucho más evidente en las prácticas romanas se tecnifica en el Recreacionismo (Munné y Codina, 1996).

Por otra parte, en la Edad media se opacó el tránsito vertiginoso del ocio, pero no desapareció. El comportamiento lúdico se instauró en las actividades caballerescas tal como lo expone Pedraz (2008) en el escrito *Juegos y desafíos medievales como práctica de poder*. ¿Una coincidencia? Tal vez. Pero no desmerita el hecho que el ocio se remita a los torneos de caballeros permeando hasta el comportamiento infantil, reconociendo en el juego y el ocio, una situación ideológica fuerte (Pedraz, 2008)

Luego, aparecieron las visiones industrializadas como factor de desarrollo, con una naciente clase industrializada, donde prevalecen algunas conductas elitistas del ocio en la sociedad, pero se manifiestan extensiones de ocio a los grupos populares traducidas en juegos de azar, ocio nocturno, entre otras. Y es precisamente en la

sociedad inglesa donde nace la corriente deportiva liderada por Thomas Arnold (Contecha, 2007). Son las universidades quienes empiezan a escribir las reglas de algunos deportes que emergen dentro de un estilo de vida de ocio denominado *Gentleman*. Esto marca un nuevo paradigma que también va de la mano del ocio, pero con otra categoría emergente de la revolución industrial en su epílogo y es el tiempo libre. Es precisamente la lucha de los derechos de los trabajadores la que puso en evidencia esta categoría visionada como derecho en sus primeros pasos. Teniendo en cuenta que el tiempo libre era destinado a descansar luego del trabajo, el recuperar fuerzas para reintegrarse de nuevo a la producción de lo laboral, es una cuestión que sin duda entró en crisis desde la visión de progreso.

Frederic Munné y Nuria Codina, introducen dos características especiales al ocio en su obra *Psicología Social del Ocio (1996)*. La visión de los autores estipula que el ocio es *polivalente y multiforme*. Más allá de ser totalmente ciertas y aplicables a otros campos como la educación, conocimiento, entre otras. Lo polivalente se sustenta en algo ya abordado en este escrito, cuando una opción de ocio representa un riesgo o posible perjuicio a la integridad de la persona o sociedad pero que también puede representar una posibilidad de disfrute que promueve bienestar, algo como la conducta lúdica y la ludopatía. Por otra parte, la característica *multiforme* se ubica en la idea que el ocio se ha mantenido como parte de la sociedad y se ha adaptado a cada contexto que lo ha promovido o prohibido. Más adelante se retomarán dichos aportes para la comprensión de la *Modernidad Líquida* desde el Recreacionismo.

Y es precisamente el Recreacionismo lo que da lugar al empoderamiento social de práctica de entretenimiento avaladas socialmente, lo que deriva en los grandes parques temáticos y otras tantas experiencias que no tienen otro propósito distinto a mantener las personas ocupadas en algo, pero que sea algo que produce, pues si bien el ocio inició como una abstracción de lo productivo o laboral, fue leído sagazmente y se redirigió para que encausara el gasto, el consumo de nuevo a las arcas de poder de

los grandes capitales, bajo alternativas que ellos mismos creaban y validaban por medio de políticas restrictivas hacia otras experiencias. Figurativamente, el circo romano regresó, pero ahora en lugar de proveer de pan al pueblo para manipularlo, le cobran para mantener su vista sobre lo que algunos necesitan y así olvidar otros asuntos.

Como cierre parcial de esta introducción histórica del ocio, se puede decir que es un campo académico que trasciende a otras esferas de la vida y el desarrollo humano (físico, psicosocial, cognitivo). Que la existencia de redes académicas (WLRA, OTHIUM), programas específicos (Doctorado Ocio y Desarrollo Humano [Universidad de Deusto]), leyes, investigaciones y demás, lo ubican como un fenómeno emergente de la sociedad contemporánea que se relaciona fuertemente con el tiempo libre que actúa como condicionante de las expresiones del ocio, ubicándose como el tiempo libre obligatoriedades laborales, académicas, religiosas, entre otras (Rodríguez y Agulló, 1999).

La Modernidad Líquida. Es una perspectiva de la sociedad contemporánea que ha encajado en la dinámica del ocio, porque es precisamente esa dinámica de cambio lo que caracteriza el ocio cuando se mencionaba anteriormente por los aportes de Munné y Codina (1996). De hecho, si se piensa en los capítulos del libro de Bauman: emancipación, individualidad, tiempo/espacio, trabajo, comunidad, ¿acaso todas esas categorías no están relacionadas con el ocio y el tiempo libre? En efecto, así es. Pero no es solo una cuestión de capítulos, es la estructura de la burbuja lo que inquieta, especialmente cuando de estilos de vida se trata. Porque las supuestas libertades no permiten la construcción de un estilo de vida si no encaja en unos preceptos sociales pues como bien señala Bauman, no es negocio estar por fuera de esa burbuja.

Además, la dominancia de esos preceptos es lo que lleva a empoderar tendencias como el Recreacionismo. Porque es precisamente la utilización de la libertad lo que conlleva a la ubicación en unas reglas y conductas adecuadas, que se han avalado y

considerado ideales para la utilización del tiempo libre sin perder de vista que motiva al consumo, tanto como que el proveer experiencias de ocio a través de ese consumo, responde a la satisfacción continua del cliente.

Así pues, Bauman expresa la presencia “aun” de unos conceptos viejos que al parecer han muerto pero que reencarnan como zombis. Y es en educación –incluso la del ocio- donde prevalecen conceptos y prácticas zombis que necesitan ser abordadas para romper ese paradigma e innovar en nuevas gestiones relacionadas con el ocio y el gran espectro que representa.

En concreto, el ocio corrobora la permanencia de algunos conceptos y prácticas “educativas” porque se trasladaron a conductas agresivas, autoritarias y demás a las aulas, pero, aunque fueron desechadas, han renacido en una forma zombificada para mantener algo de vigencia en el tiempo y la realidad, por lo que es innegable la cualidad multiforme del ocio, lo que lo presenta como algo de capacidad fluida. En ese caso, ya existen algunas revisiones sobre el ocio líquido como la realizada por Jaime Cuenca Amigo en el texto *El ocio líquido*. Un nuevo paradigma de experiencia (2008).

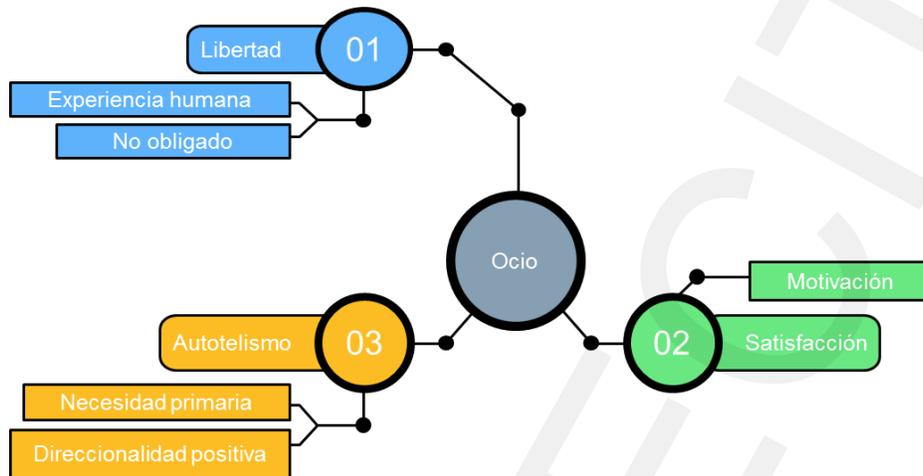
Pero el concepto de ocio se identifica en esta perspectiva inicialmente desde la solidez de la modernidad, donde el ocio “era el tiempo libre destinado a que el trabajador se recuperase de la fatiga laboral” (Cuenca, 2008, p. 17). Pero el tránsito que sufre la sociedad desde las visiones industrializadas, incorporan al ocio como una vivencia privada pero libre, ubicándolo de lleno en el plano de la experiencia (Cuenca y Goytia, 2012; Monteagudo, 2008)

De ahí que la discusión se ubique en el valor polisémico que ha caracterizado al ocio y se oriente hacia la comprensión de su naturaleza desde la visión de la modernidad líquida. Pero es necesario establecer una ruta histórica que ubique esa interpretación contemporánea a partir de datos precisos que legitimen las visiones alternas.

El ocio líquido. Hecho el recorrido histórico, se adentra la discusión en la visión del *Ocio Líquido* de Jaime Cuenca (2008). Este nuevo componente ubica la lectura del ocio desde lo contemporáneo, soslayando discusiones sobre la pertinencia y aceptación de una verdad universal respecto al ocio, la sociedad contemporánea y demás que puedan involucrarse en la comprensión de una visión nueva acerca del mundo y las experiencias.

Es pues necesario reconocer el valor polisémico que tiene el ocio dentro de la sociedad y a razón de esa condición, se registraron algunos elementos históricos que ubiquen épocas y fenómenos sociales que influenciaron la dinámica del tiempo libre. Ciertamente puede decirse que la modernidad en su estado sólida se identifica con esa concepción que ubica el trabajo como la constante de progreso en la sociedad. Esto trajo cambios en la valoración del ocio como bien expresa Cuenca, pero la lucha de los derechos labores que causó la conversión conceptual del ocio no radicaba en la ampliación del tiempo sino en la ubicación de la realización personal desde el escenario del ocio, pero con la etiqueta del trabajo impresa en las actividades de tiempo libre. Por lo que es concluyente que el ocio se concibe como algo residual (Cuenca, 2008).

Y es en la crisis de ese discurso cuando esto se convierte a la Modernidad Líquida, donde de hecho el mercado es quien se encarga de suplir las nuevas visiones de la experiencia o vivencias que se caracterizan por ser privadas, libres y gozosas (Cuenca, 2008). Cuenca (2006) ubica necesariamente el ocio desde tres perspectivas que han acogido las nuevas versiones del ocio (WLRA, 1994) y le asigna las características de libertad, satisfacción y autotelismo. (*Ver figura 1*)



Fuente: elaboración propia a partir de Cuenca (2008) y Cuenca (2006).

Figura 1. Características del ocio

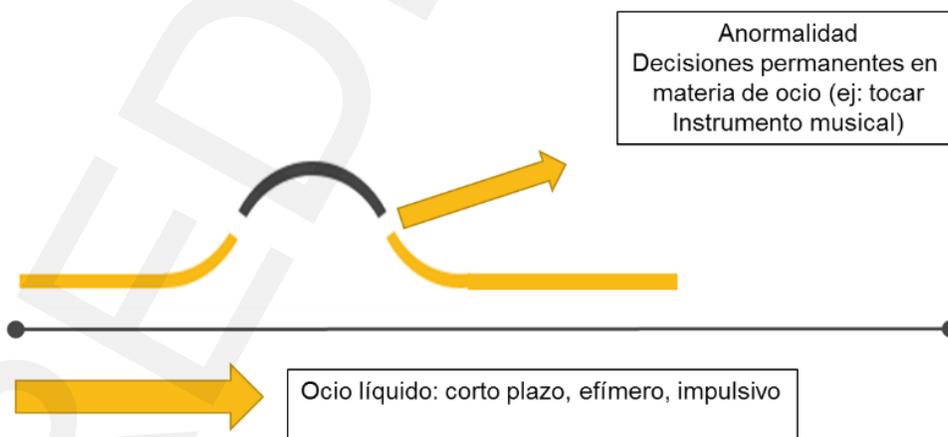
Las nuevas formas del entretenimiento que han permeado los fenómenos sociales en los que habita el ocio desde las representaciones sociales. Ante esto, el consumo de vivencias materializa la presencia de un mercado que tiene como propósito la vinculación de una oferta dinámica, cambiante, tanto como la percepción de las personas o clientes como lo explica Cuenca al decir que se persiguen estas experiencias siguiendo un enfoque particular: al tomar decisiones de manera compulsiva en el mercado de consumo, se evita que cualquier actividad o sistema social conserve su estructura original durante un período prolongado (2008, p. 38).

La educación, por lo tanto, no es ajena a esta condición, pues se direcciona que

La misión actual de la enseñanza parece consistir, cada vez más, en proveer a los alumnos de experiencias didácticas que puedan ser elegidas libremente por la satisfacción intrínseca que proporcionan. La destreza en el manejo de equipos multimedia que convierten la clase en una experiencia inmersiva se considera ya un deber del profesor (Cuenca, 2008, p. 39).

Y no es ajeno el estudio del ocio desde las nuevas formas de interacción, pues es conocida ya como una versión de ocio [digital] que tiene vinculación positiva y negativa en las opciones de ocio para la construcción social del joven (Rojas, et al, 2014; Isidori, et al, 2014; Megías, 2014; Quevedo y Dussel, 2010). Es consecuente pensar que la construcción dialógica e interpretativa del ocio permitirá más allá de investigar, ubicar en la lectura de la sociedad contemporánea los hallazgos en materia de representaciones sociales como determinantes de los imaginarios sociales que pueden responder a una interpretación líquida del ocio a partir de lo que interiorizan estudiantes, docentes y directivos docentes.

El cansancio líquido. El agotamiento de las decisiones que tienen relación con el ocio lleva a pensar que son menos frecuentes aquellas alternativas que representan una extensión en el tiempo y que las experiencias se tiñen de fugacidad, que son configuradas como efímeras y se soslayan las experiencias que requieren una ocupación amplia del tiempo, además de suponer un esfuerzo sostenido sobre una misma actividad, lo que genera una anomalía. (Ver **figura 2**)



Fuente: elaboración propia a partir de Cuenca (2008)

Figura 2. Ocio líquido y la anormalidad

Ante esa situación, se ubica la interpretación del filósofo coreano-alemán Chul Han en su texto *Más allá de la sociedad disciplinaria*. Es precisamente la positividad de la sociedad en función de poderlo todo y no detenerse, la que ha derivado en personas deprimidas y enfermas a razón de una potente influencia del rendimiento, distinta a la visión de Foucault en su perspectiva de la sociedad disciplinada. Algo que sin duda representa rupturas fuertes en la consolidación de un estilo de vida que delimite y respete las líneas de rendimiento laboral ante los aspectos relacionados con el ocio. Es entonces, una transmutación de la sociedad en el sentido de rendimiento que ha impregnado a los sujetos de una libertad impuesta que deriva en la depresión, ansiedad y cansancio, este último se consagra como un derecho vulnerado, pues estar cansado es una posibilidad y descansar, lo que estabiliza la balanza. Por lo consiguiente, es clara la interpretación del caso del ocio una relación directa con el caso de ese tránsito de lo disciplinado al cansancio. Porque es una afectación puntual a un elemento generador de bienestar y redirige el tiempo libre a las finalidades de rendimiento que, sin duda, vincula el trabajo. Y es por eso, que la *Vita Contemplativa* y *Activa* como búsqueda de las experiencias del ser se articula el ocio en la postura analítica de Han.

Un ejemplo general es la imposición de diversas estrategias para mantener las personas conectadas, rindiendo, activas, como la masiva promoción del consumo de bebidas energizantes. Por lo tanto, es importante que se vincule la percepción del ser bio-lento desde la percepción general del derecho a estar cansado. Así pues, se podría pensar en el cansancio líquido no por considerarse efímero o traslúcido a la permanencia temporal, sino por ser tan dinámico como represivo. ¿Qué situaciones laborales, académicas e incluso personales escapan a la fluidez? ¿Muchas cosas

agotan y generan saturación a partir del hecho que son incontenibles, es decir, también son líquidas? ¿El ideal de satisfacción, libertad y autotelismo que persigue el ocio, se agota por su diluida esencia en lo temporal?

2.1.1.2 Meso-teoría: el contexto educativo

Revisión de las nuevas subjetividades. El presente análisis pretende ubicar y comprender teóricamente los sujetos que este estudio vincula en el reconocimiento y discernimiento de las representaciones sociales, en especial por ser un espectro contemporáneo el que se halla implícito en la intencionalidad de la investigación. Es preciso aclarar que existen amplias reflexiones filosóficas acerca de los sujetos, pero que a juicio de los propósitos que persigue la reflexión del ocio en el contexto escolar, se adhieren específicamente a las que permite aterrizar las particularidades de cada grupo poblacional [estudiantes, docentes y directivos docentes]

Pulgarcita ¿estudiantes líquidos? ¿Docentes sólidos? ¿Sociedad del Cansancio? Estos cuestionamientos ya fueron abordados en el planteamiento del problema y son abordados nuevamente, pero desde la versión de Michel Serres. Lo primero por reconocer ante esta nueva ilustración de estudiantes, docentes y posiblemente padres, acierta al reconocer que ciertamente el mundo ha vivido constantes revoluciones que han marcado la sociedad. Converge entonces en la escuela a manera de oposición jóvenes y adultos que están marcados por etiquetas distantes, el primero por el sentido de inmediatez que las actuales tendencias tecnológicas e interactivas le ha provisto y el segundo, con una marcada tendencia sobre la desvalorización del presente, preocupación y el juicio que defiende que “antes estábamos mejor, que todo pasado fue mejor” como viejos cascarrabias, en palabras de Serres (2013).

En este caso, los estudiantes participantes del estudio encajan en la descripción, porque ciertamente tienen acceso a la información de manera inmediata, o como bien sostiene el autor, tiene acceso a un nuevo mundo, un nuevo espacio, un nuevo tiempo. Esto sin duda hace que la naturaleza de la escuela, de los contenidos, las estrategias y demás derivados cambien significativamente, suponiendo un desafío para los docentes que se ven obligados a adaptarse a esas circunstancias, potenciadas en la actualidad a causa de una pandemia que condicionó la mediación presencial del docente y lo dispuso a la formación remota.

Pero los estudiantes y docentes vinculados a este estudio no son precisamente diferentes y tampoco totalmente iguales a otros en distintas latitudes. Pero si se puede decir que generalmente los estudiantes de este tiempo encarnan a millones de Pulgarcitas que viven en una era de la tecnología, potenciado por el papel de los medios de comunicación y el internet. Esto sin duda ha representado cambios enormes en la manera de pensar de la sociedad, alejando a los estudiantes no sólo de docentes y padres de familia, también enajenados de saberes importantes para la vida, para la supervivencia como un parcial pero no total propósito de la Educación (Cardoso, 2014).

En correspondencia al ritmo elevado que maneja la sociedad actual, Serres (2013) expresa que ésta se halla desmotivada, que son ausentes los vínculos de tipo social, por lo que de alguna manera se asocia a la versión evolutiva de la sociedad disciplinada de Foucault y que tiene desarrollo en la perspectiva de la Sociedad del Cansancio de Chul Han (2015), que está marcada por la noción de rendimiento. Este aislamiento provocado por las nuevas dinámicas de interacción, producción y por supuesto rendimiento, es una de las preocupaciones que incorpora el estudio, pues la lectura de contexto reconoce que estas atomizaciones tienen lugar entre las subjetividades educativas.

No obstante, el análisis también va en función de identificar y comprender el aseo que ha generado las opciones tradicionales para el uso del tiempo libre, asumiendo que una sociedad en cambios permanente como la que propone Serres (2013), requiere de una constante actualización en diferentes matrices de conductas que son socialmente avaladas, algo que Bauman (2000) ha identificado en la Modernidad Líquida y que Cuenca (2008) dimensiona en el ocio líquido al aludir la poca permanencia de decisiones de ocio en el tiempo y como el cambio constante representa una visión que prevalece en la sociedad actual, no sólo en los jóvenes.

No es mitificar la tecnología el punto de partida para hablar de las preocupaciones de una sociedad tecnológica de Pulgarcita, pero si es imperativo desarrollar juicios reflexivos sobre lo que gira en la particularidad de una comunidad educativa escolar desde las subjetividades. Porque bien podrían también reconocerse las potencialidades de los jóvenes en la construcción de cambios significativos en la humanidad, sin embargo, parte del ejercicio se basa en aquellas preocupaciones que sobrevienen al flujo constante de información y sus efectos en la sociedad.

En ese caso particular, los estudiantes de la Institución Educativa Juan Bautista Migani representan sin duda a Pulgarcita. Su maleable configuración es un enigma que se ha acrecentado en la actualidad con la formación remota por medio de la virtualidad en la enseñanza. Reconoce esta investigación que, sin lugar a dudas, los estudiantes constituyen lo líquido en el contexto educativo, lo cambiante, por la misma dinámica que Serres (2013) expresa de la constante actualización a la que son sometidos, donde nada es suficiente. Eso y los desafíos o exigencias que les imprimen los docentes en cabeza de un sistema educativa muchas veces alejados de ellos, los nuevos retos para aprender de diferentes formas, de dar resultados en pruebas estandarizadas y no perder la esencia de la educación en su diario vivir desprovisto de la presencia de los docentes, ha derivado a juicio de este análisis, en una expresión de rendimiento que termina agotando considerablemente su capacidad

de socializar, de establecer vínculos (Han, 2015) y en consecuencia, de promover una individualidad que aleja propia de una sociedad que se excluye a sí misma pero que se mantiene unida por su sistema de representaciones (Skliar, 2002).

Así pues, parece que los docentes construyeron un universo paralelo en el que asumen que los pulgarcitos se hacen inútiles cognitivamente y socialmente. Con una condición de aislamiento en la cual Meirieu (2013) explica que el docente con un saber busca romper una resistencia en el estudiante seduciéndolo o forzándolo. Muy distante de la noción de construir conocimiento junto con los jóvenes, un asunto algo globalizado en la concepción de la educación y que, para este caso, es un ejemplo de lo que acontece en la población objeto de estudio.

En este orden de ideas, podría decirse casi que, con certeza, que los docentes constituyen un componente sólido, que se hunde en lo líquido de los estudiantes, pero no logra penetrarlo. Que existe un distanciamiento educativo, pero que más allá del aula, es evidente la separación en temas como el ocio que tiene lugar en escenarios y experiencias sociales a la que normalmente rehúsan profesores, contrario a los estudiantes. Es pertinente ejemplificar este último. El estudiante ha mostrado motivación por la participación de los profesores en eventos deportivos, recreativos, expresivos. Se ha identificado el gusto por medirse con ellos, pero en el trasfondo existe más que una competencia, existe una integración donde pueda reconocerse que no es aula el único sitio donde *tienen* que tratar, sino que el recreo o descanso configura un sitio donde *quieren* y *pueden* relacionarse con su profesor. No obstante, es algo muy disperso el gusto por integrarse con los estudiantes, eso es lo que los hace sólidos y la aleja de los jóvenes.

De todo esto se desprende que el estudio del ocio a partir de las representaciones sociales viaja más allá de un simple contexto educativo del aula, por el contrario, se reconoce en otras facultades espaciales, temporales y sociales.

Estar juntos en la institución educativa. Carlos Skliar (2005) reflexiona sobre cuestiones que se identifican fuertemente en el contexto educativo de la unidad espacial donde tiene lugar la presente tesis doctoral, con preguntas como: ¿Qué supone estar juntos en una institución educativa?, ¿Cómo hacemos y qué significa estar juntos?

De hecho, la visión en la que expone la universalización de la enseñanza se adhiere a la percepción de Pulgarcita y posiblemente a los aportes de Meirieu que se abordarán posteriormente. Un punto relevante tiene que ver con la otredad, con el reconocimiento de la presencia o existencia del otro, siendo crítico que no es suficiente sobre esa presencia, sino que es necesario el reconocimiento de la existencia como inicio de un camino educativo, porque la presencia se estereotipa en algo netamente material mientras que la existencia configura estados más allá de la presencia.

En este caso, esa atomización que sufren los actores educativos del Migani por hallarse sustancialmente separados en la comprensión de la sociedad, el conocimiento y otras visiones del mundo, es lo que fundamenta la necesidad de incorporar nuevas perspectivas de reconocimiento del otro no solo como materia o presencia.

En la institución educativa existen proyectos pedagógicos ordenados por ley (115/1994 Ley General de Educación). Pero Skliar (2005) genera otros cuestionamientos sobre estos proyectos que bien pueden ajustarse al caso particular, en ese aspecto, cuestiona lo siguiente:

- ¿Cuánto los proyectos educativos tocan la existencia de la gente?
- ¿Cuánto se vuelven fundamentales su existencia?
- ¿Cuánto de su existencia es conocida por los maestros?

- ¿Cuánto de su existencia pesa a la hora de planificar, de pensar, de proponer actividades?
- ¿Se trata de un juego de presencias?

Con esto, es bueno mencionar de nuevo el enfoque pedagógico que la institución acogió en la actualización de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este caso, se trata del modelo Crítico Social. A lo cual, bien podría cuestionarse: ¿Hace parte del desarrollo crítico y social de los estudiantes una formación respecto al ocio? ¿Cómo los actores educativos convergen en la necesidad de tener un juicio crítico de lo que hacen en su tiempo libre? ¿Es algo propiamente personal, individual, colectivo o ambos?

Ante las carencias por parte de la unidad social educativa conocida como institución, es pertinente pensar que muchas acciones pedagógicas están marcadas por un activismo que está distante de reconocer existencias y que se enfoca más en un estar que en ser, algo que tiene implicaciones desde la visión de los proyectos educativos.

Así pues, aunque existe una multiplicidad de propuestas, el análisis las clasifica dentro de un activismo que ha trascendido en el tiempo y que reconoce a los estudiantes como usuarios, los docentes como oferentes de actividades, la institución como garante de derechos y no como transformadores de realidades, de construcción de conocimiento, de estar juntos.

Exigencias pedagógicas e imperativos de enseñanza. Sobre la base de reconocer pedagógicamente la institución desde su modelo o enfoque [crítico social], se construye un paralelo entre el contexto [institución educativa] con las exigencias pedagógicas e imperativos de la enseñanza aportadas por Meirieu (2013).

Transmitir saberes emancipadores. El autor reconoce que la escuela transmite saberes pero que estos no siempre son emancipadores. Esto deriva en una falta de sentido y significancia de los saberes para los estudiantes que se expresa en la sumisión ante las exigencias de los profesores ante la reproducción de modelos y reglas. Esta situación lejos de ser característica de un enfoque pedagógico crítico social, supone ante la lectura de contexto, una inevitable realidad que ha sido sustentada en párrafos anteriores. Es posible que este fenómeno apoye su prevalencia no sólo en la disparidad de quienes enseñan en correspondencia de quienes aprenden, sino en otros factores como la vertiente conservadora y religiosa que persiste en los docentes, distantes de las nuevas expresiones que validan los estudiantes.

De tal suerte que es posible que el saber escolar no es experimentado o vivido como algo deseable si solo se piensa en el alumno como un recipiente por llenar, un receptor y uno parte determinante de la construcción del conocimiento que cree gobernar el cuerpo docente aun, algo de ausente vigencia, pero con una versión zombie, tal como Bauman explicaba.

Importa, y por muchas razones situar que las instituciones educativas –como este caso- están permeadas de contenidos que resultan inútiles a estudiantes que viven en una dinámica constante de cambio. Dicho de otro modo, los saberes emancipatorios permiten la participación y creación para evitar la conocida reproducción de saberes que, en definitiva, carecen de utilidad para quien espera recibirlo.

Valores. La escuela está relacionada con el control y la sumisión como una extensión histórica que la Iglesia le confirió a la educación colombiana, fruto del concordato (Cardona, 2019). Los consensos no existen según Meirieu (2013), por eso busca el rompimiento de la resistencia del estudiante. Aquí el autor incorpora el término pulsión [fuerza que motiva al sujeto para realizar una acción con el fin de satisfacer una necesidad o tensión interna], cuestión que aparece en la propuesta de una

educación democrática que busca ante todo interpelar más que seducir o forzar (Meireu, 2013).

La construcción entonces de un bien común –que no existe naturalmente- suscribe entonces ubicar dentro de ese hedonismo, una nueva versión del placer que oriente a la construcción del conocimiento con el profesor, no solo un receptor. Así, el pensar se convierte en el eje de la clase y por ende, de las interacciones sociales que tienen lugar en la institución educativa, lejano a una idea de control y cercano a la libertad, la emancipación.

Formación para el ejercicio de la libertad. Sucede pues, que la institución por naturaleza se halla implícita a un ejercicio de formación en cualidades críticas de la realidad, o al menos eso es lo que se pretende en el modelo. La visión de Meirieu (2013) expone la necesidad de una educación para la libertad, donde de hecho premie a elección, donde se forme para la libertad. Pero suele pasar que en los entornos escolares prevalecen en cuestiones pedagógicas y didácticas, posturas hegemónicas lideradas por los docentes que “son quienes saben”, aislados en una burbuja que no permite aceptar la actual concepción de la escuela que enseña pero que también aprende (Zambrano, 2013). Esto va más allá de una simple imposición y se configura en la ausente formación para la toma de decisiones –como el ocio- porque la escuela no asume esa función. De ahí que se aborde los imperativos de la enseñanza que, a juicio de este estudio, van más allá de los contenidos y el aula, para posarse en escenarios comunitarios a los cuales subyace el ocio y el bienestar escolar.

Enseñar a postergar o aplazar la toma de decisiones. Ya lo mencionaba Serres (2013) al mencionar la velocidad con la que se vive en la actualidad y es precisamente Meirieu (2013) que acoge el término de pulsión para explicar que existe

esa tendencia a responder con actos que están desprovistos de una mediación del pensamiento. Es necesario entonces dar tiempo para pensar –curioso en el caso del tiempo libre- porque ese sentido de inmediatez debe cambiar y asociar a la conducta de los sujetos una pausa, una desaceleración para evitar las fricciones que nacen de las pulsaciones de los jóvenes y las exigencias de los profesores (Meirieu, 2013).

Se quiere con ellos significar el papel que puede desempeñar en una comunidad educativa la reflexión como motor de búsqueda de las respuestas –no siempre google, para que exteriorice en los individuos la percepción del pensamiento como primera medida de solución antes que un activismo sin sentido –como en algunos proyectos educativos- que de hecho puede ocasionar consecuencias de las que no son conscientes sus actores.

Enseñar a simbolizar. Esta parte es importante para la investigación por tratarse de un tema cercano a las representaciones sociales. Ya lo mencionaba Skliar (2002) sobre la conexión que como función cumple el sistema de representaciones en un mundo individualizado. Pero es el mundo acelerado que ya se ha descrito, el que se conoce por su amplia explicitud como característica de este tipo de sociedad.

En generalizaciones anteriores se mencionaba que la institución tiende a ser un constructo conservador, ahora ante los retos que identifica Meirieu (2013) a la escuela, establece los imaginarios e idealización como algo por recuperar, porque destaca que la escuela puede trabajar lo simbólico.

Y es en consecuencia un elemento que valida o justifica este estudio, pues la naturaleza de develar y analizar esas representaciones sociales de ocio, busca solventar las brechas entre las subjetividades educativas de los actores escolares, propiciando espacios de reflexión, de comprensión de la realidad, de simbolizar los problemas antes que trasciendan a conflictos (Meirieu, 2013)

Enseñar a cooperar. Meirieu (2013) define que la democracia se forma con sujetos libres que deciden conjuntamente sobre el bien común, del cual ya se ha dicho que no existe por sí mismo y que requiere ser construido. Esto se logra de una manera: *confrontando los intereses individuales y los del grupo.* ¿Acaso no se habla de representaciones sociales?

Se cree que es evidente pensar en la operatividad de la cooperación dentro de las instituciones educativas, pero no es del todo así. Esto a causa de un conflicto de roles, de responsabilidades como las que rehúyen a ser asumidas por los docentes, siendo el ocio uno de ellos. Es por ello que este contexto espacial recopila una combinación de múltiples elementos, que orientan las discusiones sobre ¿Qué enseñar? ¿Cómo hacerlo? ¿Por qué? ¿Es necesario enseñar algo que se halla fuera de los contenidos y del aula? Donde claramente, tiene lugar el campo epistémico de la educación [pedagogía] y la didáctica.

A manera de colofón, la institución donde tiene lugar la investigación es por sus características un caso especial, por su enfoque, por sus características, su tradición, sus realidades y por supuesto, por quienes le dan vida, los actores educativos que encarnan las subjetividades de las que es propósito el análisis el ocio a partir de las representaciones sociales

2.1.1.3 Micro-teoría: abordaje específico del ocio en la formación escolar

Escuela y bienestar: componente de la formación educativa. Sobre las acciones pertinentes de la escuela, resulta interesante analizar que ciertamente representa situaciones particulares que vinculan a la familia y por supuesto, el Estado sobre la necesidad propia de la escuela. Arendt lo describía al tratar una categoría que es especial para la tesis doctoral –que es la que ocupa la presente reflexión- y tiene que

ver con el bienestar, abordado en el quinto capítulo del libro *Entre el pasado y el Futuro*, denominado: *la crisis en la Educación*.

Inicialmente, la visión de crisis permite intuir que ciertamente el llegar a un estado de colapso tiene fundamento o se potencia cuando se trata de responder a esa crisis con prejuicios (Arendt, 1996, p. 186). El consejo de retirar los prejuicios, ciertamente es una recomendación que aplica bien para la lectura del ocio en la escuela, en especial cuando se quiere trasladar la discusión sobre el tema de bienestar, porque como se ha descrito anteriormente, las dinámicas sociales del tiempo libre y el ocio como complemento de esa perspectiva experiencial humana, dependen de una visión abierta y no preestablecida, que signifique la comprensión de los fenómenos sociales que circundan la libertad, voluntad y toma de decisiones, sobre todo cuando se habla de las subjetividades educativas, lo que quiere decir que articula las visiones de estudiantes, docentes, directivos docentes y administrativos.

Es claro que el bienestar se erige como uno de los propósitos de la educación moderna (Arendt, 1996) y aunque ese objetivo no haya trasegado la ruta que se esperaba, se reconoce que ha sido parte de la preocupación, en especial cuando se trata de la población infantil. No obstante, cuando se refiere a otras poblaciones que tiene lugar propiamente en la escuela como los jóvenes, los esfuerzos no son los mismos porque de acuerdo a Arendt, las acciones se orientan hacia “el recién llegado y extraño que ya nació en un mundo preexistente que no conoce” (1996, p. 200). De plano puede decirse que el problema del bienestar, de sus diferenciales líneas de acción en el ambiente escolar no es un conflicto de la actualidad y evidencia la necesidad de abordar el tema a profundidad.

Para países como Estados Unidos –y muchos otros- la escuela en un estado intermedio entre el campo privado, representado en la familia y el mundo real, al cual se transita desde el ambiente familiar. No obstante, la escuela prepara para el mundo, pero no hace parte totalmente de él y los intereses de su existencia, se asignan más al

Estado que propiamente a la familia, y lo que acontece propiamente en la escuela es una representación de lo que será el mundo, aunque no sea totalmente (Arendt, 1996). Las acciones formadoras entonces, se sugieren desde el plano del reconocimiento o generación de potencialidades para el mundo, algo que se hace evidente en el concepto de competencia en el escenario educativo, con clara proyección a escenarios sociales y laborales.

En ese caso, ciertamente la ideación parcializada de bienestar que se maneja en la escuela no es una banalidad y está dirigida a la preparación para los retos que la sociedad le suscite al nuevo integrante. Esa situación además de discriminadora, pone en duda la visión de sociedad sobre la búsqueda de mejorar la calidad de vida y aquí el comparativo con otro escenario educativo, en el cual se pueden reconocer elementos del paradigma bienestar.

En comparación con las reflexiones de Arendt, el modelo actual de bienestar sigue siendo un instrumento que no tiene coherencia, por tanto, si la esencia del bienestar universitario busca generar criterios y prácticas responsables del tiempo libre en correspondencia de las opciones del ocio para estudiantes universitarios adultos de pre y posgrado, ¿Por qué este modelo no se desarrolla en la escuela? ¿No sería mejor formar a niños, niñas y jóvenes en este importante elemento de la vida personal y social? ¿Y los docentes, directivos docentes, administrativos? ¿Sólo es viable un modelo que parcialice los integrantes de las comunidades educativas?

Las luchas en torno a los derechos como el bienestar, han sido propias de movimiento sociales y parte de las peticiones del sector educativo, tal como lo describe McLaren (1994) al referirse al Estado del bienestar y las condiciones desiguales de poblaciones minoritarias –en aquel tiempo-. En este caso particular, ciertamente pareciera ser algo similar pero nunca igual. Hay grupos sociales y etarios que son discriminados frente a sus posibilidades de bienestar a partir del ocio, remitiéndolos a la autogestión como una expresión de la ausente responsabilidad del Estado frente a condiciones de

calidad de vida y lo peor, todo ocurre en el sistema educativo escolar. Esto ha sido analizado bajo la perspectiva del modelo neoliberal y la ruptura que vivió la sociedad a causa de la dominación corporativa, en especial por las afectaciones a los programas de educación pública y bienestar social (McLaren y Farahmandpur, 2006) que se ha replicado en muchos países, esto significa que en “otras palabras, la agenda real de las corporaciones transnacionales es crear un capitalismo anti-bienestar con un rostro humano, a la vez que aleja la atención de la congenialidad paradójica del capitalismo y su lado negativo reprimido” (McLaren y Farahmandpur, 2006, p. 153)

No es intención decir que el bienestar desde la percepción y experiencia del ocio sea algo totalmente inexistente, pero sí demostrar que, a la luz del discernimiento filosófica de la actualidad, el modelo sigue siendo parcializado, discriminatorio y plagado de un discurso de autogestión sobre el cual disienten las necesidades de los sujetos.

Por lo tanto, como cierre es conveniente recabar algunas ideas de Mierieu (2013) que son una lectura de elementos necesarios en la reflexión del paradigma de la formación educativa, en correspondencia a las intencionalidades que circundan el ocio como fuente de bienestar, todo enfocado en una institución educativa como ejercicio previo de la estructura de la tesis que motiva las siguientes líneas.

2.1.2 Bases Investigativas

Teniendo en cuenta el rastreo y análisis documental sobre la bibliografía existente en el teme de representaciones sociales, ocio y bienestar escolar, se elaboran los siguientes antecedentes discriminados por internacionales, nacionales y locales.

2.1.2.1 Antecedentes internacionales

Partiendo de la posibilidad que un antecedente esté relacionado con el accionar investigativo y que no siempre deriva en tesis doctorales y trabajos de grado, se reconocen los siguientes referentes internacionales.

La investigación denominada *Representaciones sociales de ocio y tiempo libre entre adolescentes: dualidades sin desajuste*, (Fabris de Oliveira y Edinete, 2019) es relevante para el presente estudio por tanto que se propuso identificar y comprender las representaciones sociales de ocio y tiempo libre de adolescentes de clase media de Vitória-ES. Con técnicas de grupo focal y análisis de contenido para concluir que las representaciones se hallan fuertemente ligadas a los valores sociales, especialmente aquellas que se relacionan con productividad, estudio y descanso compensatorio (Fabris de Oliveira y Edinete, 2019). Por otra parte, reconoció elementos positivos en las representaciones de ocio a partir de las prácticas que evidenciaron los participantes, algo que es significativo para construir el universo sobre el cual giran las prácticas en correspondencia a las representaciones.

Otras conclusiones relevantes respecto a los jóvenes tienen que ver con desmitificar el ocio juvenil de las prácticas negativas y asocia sus preferencias desde experiencias deportivas. Sobre esta visión se integra también las reflexiones de otros agentes educativos que influyen en los adolescentes como los padres de familia, lo que ha permitido identificar las dinámicas de la pedagogía del ocio en el entorno familiar (Francileudo, 2014) reforzando el binomio de ocio-familia que ya otras investigaciones han acogido (Roa, 2017; Navajas, 2016).

Un ejemplo de lo anterior es abordado por Aguilar (2017) acerca de las *Prácticas de ocio y tiempo libre en tres generaciones*, destaca del estudio las experiencias de ocio diversificadas a raíz del cambio generacional sin inferencia de las prácticas y experiencias de ocio al interior de las familias. Para la autora, los beneficios atribuidos al ocio en el ámbito personal incluyen aspectos psicológicos y

psicofisiológicos, este último se relaciona con la dimensión higienista de la condición física en la salud desde la práctica del ocio deportivo (Herazo et al., 2018).

Ciertamente, un estudio cualitativo sobre *la percepción del ocio saludable en la práctica físico-deportiva juvenil* realizado en España, sitúa la experiencia del ocio principalmente desde el pensamiento preventivo orientado a la salud (Echazarreta et al., 2009). Dentro de los hallazgos de mayor interés, señala un alto grado de aceptación de esta concepción principalmente por parte de los docentes, indicando que

son los profesores de Educación Física, seguidos por los profesores de otras áreas y por los jóvenes estudiantes, quienes perciben un carácter predominantemente saludable de las actividades físico-deportivas, frente al carácter productivo que predomina en el colectivo de padres (Echazarreta et al., 2009, p. 95).

Consecuentemente, son múltiples los estudios que establecen una relación directamente proporcional de las variables condición física y estado de salud en escolares (Rosa, 2019; Arriscado et al., 2015; Escalante, 2011). Esta mirada acoge la adquisición de hábitos en búsqueda de mejorar la calidad de vida de los estudiantes, fin similar al ocio como derecho fundamental de los seres humanos (Orts, 2013). La promoción de estilos de vida saludables busca combatir comportamientos tales como el sobrepeso y la obesidad, (Guerra et al., 2006) trastornos alimenticios, (Rosa et al., 2017; Albaladejo, 2010) alcoholismo, (Tomé et al., 2023; Carrasco, 2004) sedentarismo, (Prieto, 2019; Hidalgo, 2013) entre otros, sumado a cómo estos perciben y viven las prácticas de ocio desde su cotidianidad (Rodríguez y Agulló, 1999).

Asimismo, Ramos et al. (2010) sintetiza en su estudio *El ocio físico-deportivo en adolescentes* la marcada presencia tanto de la práctica física como deportiva en los espacios destinados al ocio dentro y fuera de los establecimientos educativos,

detallando, además, la percepción de los jóvenes sobre la influencia de la familia, docentes e instituciones en el ejercicio individualizado del ocio (Fernández, 2012). Esta modalidad ha generado nuevos estudios acerca de la actividad física anudada a su influencia positiva en las esferas psicosociales y cognitiva (Moral, 2021; Ruiz, 2018). En vista de ello, esta dimensión de desarrollo procura favorecer el estado de salud de las personas a través de la mejora de su condición física, por lo que resulta interesante como el ocio juega un papel relevante en el desarrollo de programas al interior de las instituciones educativas movilizandando la participación de los jóvenes, especialmente del género femenino (Moral et al., 2020).

Gil et al., (2014) examinaron *la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar* a causa de las diferencias de género halladas en la práctica del ocio. Esta referencia señala una clara disparidad afectada por las representaciones sociales de género que, según Bulnes (2007) están naturalizadas a partir de los estereotipos, roles y creencias, estas a su vez, resultan en la diferenciación sexual, contrastando la forma en cómo se percibe y vive el ocio en el género femenino versus la condición física en comparación al género masculino (Moral et al., 2021). A raíz del contraste anterior, Madariaga y Romero (2016) revelaron barreras que obstaculizan la participación de los jóvenes en actividades de ocio; los resultados reflejaron mayor dificultad en la práctica y disfrute del ocio por parte de las mujeres.

En función de beneficiar la salud, las manifestaciones del ocio enfrentan diversas posturas dentro del marco del bienestar personal. Luna (2013) aborda el estudio del *bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*, del cual se derivó altos niveles de insatisfacción relacionados con la baja autoestima, el autor expresa

Por otro lado, aquellas emociones negativas experimentadas por los alumnos en el aula correlacionan negativa y significativamente con las medidas de bienestar estudiadas, y que las experiencias escolares pueden ser fuente de

estrés e insatisfacción. Estos resultados nos advierten tanto de la influencia negativa que conllevan las situaciones de ansiedad y nerviosismo para el bienestar subjetivo de los adolescentes. A su vez, nos informan de la importancia de desplegar acciones pedagógicas que ayuden y capaciten a los estudiantes a afrontar las situaciones estresantes fuera y dentro del aula (Luna, 2013, p. 173).

Para el ocio, la educación emocional en el contexto escolar se transforma en una posibilidad educativa aportando al desarrollo integral del estudiantado atendiendo desde la dimensión personal, el aspecto psicológico (Aguilar, 2017). En el ámbito internacional, la formación del ser ha generado multiplicidad de estudios dirigidos a impactar desde lo emocional, las situaciones escolares que emanan del malestar individual y colectivo (Berger et al., 2009), la inmersión de las investigaciones abordó temáticas relacionadas con la inteligencia emocional y su educación en las escuelas, (Albaladejo et al., 2016; Albendea et al., 2016; Pascual et al., 2016) resiliencia y bienestar emocional en las familias, (Ávila, 2020; Aranda, 2014; Cejudo, 2014) favoreciendo de la actividad física en el bienestar psicológico, (Orón, 2016; Vicente y Díaz, 2016; Casales, 2014) e intervención de escenarios de ansiedad y depresión escolar (Resurrección et al., 2016; Rubio y López, 2016; Gracia y Escolano, 2014).

La alta gama de posibilidades del ocio en el sector educativo, facilita su incorporación como estrategia formativa desde la transversalidad de las áreas académicas, estos estudios son relevantes en cuanto reflejan el potencial de articulación en los proyectos educativos institucionales posibilitando trascender los aprendizajes del ser desde la gestión del ocio. Para Berger et al. (2009), lo anterior se soporta en la impresión estudiantil cuando refieren que

Respecto de las características escolares, los y las participantes destacaron positivamente actividades escolares al aire libre o fuera de la escuela,

actividades de celebración y convivencia, juegos y competencias grupales, actividades que favorezcan la expresión de intereses personales, actividades físicas, extraprogramáticas y que integren materiales atractivos (Berger et al., 2009, p. 30).

Anudado a ello, Palou et al., (2020) incursiona el término *engagement* en el estudio acerca del *Efecto de las actividades de tiempo libre y del engagement escolar sobre el rendimiento académico de las personas jóvenes*. La expresión hace referencia al nivel de participación e identificación por parte los estudiantes con el centro educativo, el concepto se compone de tres dimensiones: conductual, emocional y cognitivo. La investigación llevo a cabo del análisis de los datos bajo un modelo de ecuaciones estructurales, información que fue recolectada a partir de una muestra de 2.056 jóvenes pertenecientes a 27 centros educativos diferentes de la ciudad de Barcelona, España.

Entre los resultados destacados del estudio, resalta la influencia de las actividades deportivas y culturales en el incremento del engagement emocional y cognitivo. También se asoció positivamente las actividades culturales en el mejoramiento del engagement conductual. Frente a las conclusiones, sobresale las actividades de tiempo libre por su impacto autentico y provechoso tanto en el ámbito formativo como en las experiencias escolares individuales y colectivas (López, 2011).

Si bien, el engagement conductual recoge todo tipo de conductas de los estudiantes, de acuerdo con Palou et al., (2020), este puede ser utilizado para medir los comportamientos conflictos del aula. El ocio, por su parte, no es ajeno a las situaciones de violencia escolar, investigaciones como la mencionada, empalman el clima escolar con los aspectos emocionales, conductuales y cognitivos de los estudiantes, escenarios que son intervenidos desde el ocio como parte del bienestar escolar (Grassinger et al., 2023; García et al., 2019; Guimaray y Romero, 2018; Vega, 2017; Garza, 2016).

Por su parte, Álvarez y Hernández (2017) desarrollaron la ponencia *El ocio en los centros escolares* en II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI. Esta disertación resulta relevante en cuanto que analiza la educación más allá que un acto de transmisión de conocimiento y la encamina funcionalmente hacia la preparación para la vida, como se ha sugerido en este anteproyecto. Es evidente que

Por tanto, en una sociedad hiperacelerada, interconectada, sobresaturada de funciones, en la que la conciliación entre el deber y las obligaciones, por un lado, y el placer y disfrute por otro, que se hace cada vez más complicado, una adecuada gestión del tiempo es una competencia esencial para garantizar la salud física y mental de los ciudadanos del mañana. En este trabajo se recogen algunas de las principales ideas de la pedagogía del ocio para favorecer iniciativas que responda a la cuestión anteriormente formulada (Álvarez y Hernández, 2017, p. 134).

Continuadamente, Caballo et al. (2012) realizan una importante revisión desde el artículo *Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: Su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que cursan la Educación Secundaria obligatoria en España*. Dicha investigación contrasta con los otros estudios que han enfocado su intencionalidad en la construcción de los estilos de vida (Arrivillaga y Salazar, 2005), por lo que éste en particular, reconoce que la necesidad de educar el ocio adolescente y define que es necesariamente una tarea pendiente. En la revisión de este asunto los autores expresan que

la ausencia de una Educación en, para y del Ocio subyace a buena parte de las respuestas dadas: los adolescentes no saben cómo gestionar sus tiempos ni cómo aprovechar los tiempos libres, están desmotivados, predominan los usos vinculados a las tecnologías obviando otros recursos y espacios, etc.; un conjunto de afirmaciones que contrastan con las respuestas de un 34% del

profesorado que afirma que los centros educativos no tienen ninguna responsabilidad –o muy escasa– en la educación del ocio de este colectivo; en definitiva, de sus propios alumnos. Que para un 37,9% se esté educando “algo” para el ocio y que para un 47,1% no se asuma en “nada” o “poco” esta tarea, pone de relieve la baja preocupación que esta temática suscita entre el profesorado; más aún, cuando un elevado porcentaje de los docentes –cercano al 75 por ciento de los encuestados– no consideran que deban abrirse las instalaciones escolares los fines de semana o en las vacaciones (Caballo et al., 2012, p. 52)

No obstante, la búsqueda de investigaciones sobre ocio interrelacionados con la gestión institucional en el ámbito internacional, concentran sus estudios en procesos corporativos como la autoevaluación y calidad de la gestión del centro escolar (Suarez, 2019; Fernández, 2017; Torres, 2015) y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes (Roldan, 2018; Blanchar, 2002). Por lo tanto, en el marco de las experiencias que recaba la ponencia, se puede pensar que los antecedentes, aunque no existentes en Colombia y de aplicación en otros contextos, pueden aportar luces relevantes en la denominada Pedagogía del Ocio desde una visión curricular, esto constituye un cambio en el paradigma de todos los miembros que integran la comunidad educativa.

Por último, es concerniente aludir algunas pesquisas documentales sobre el bienestar docente en el ámbito internacional. Acerca de *la importancia de mejorar el bienestar docente*, Fatria et al., (2022) establece las afectaciones en la calidad educativa a partir del estado de bienestar físico y mental del profesorado. Otras investigaciones también se han interesado por descubrir los efectos del bienestar en el desempeño laboral de los docentes (Afolabi, 2021) determinando la oferta en servicios sociales en beneficio de la productividad y fortalecimiento de las competencias motivacionales dirigidas hacia el logro laboral (Weerason et al., 2021; Marco y Jiménez, 2016).

Ahora bien, más allá del campo salarial y las prestaciones sociales a las que tiene lugar todo trabajador, García (2017) profundiza en su tesis doctoral *Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros*, la necesidad de reivindicar el propio bienestar personal y profesional del profesorado que favorezca a su vez, habilidades en la enseñanza emocional.

Con la participación de 300 maestros de la provincia de Granada, España; la investigación trazó un enfoque cuantitativo de tipo experimental correspondiente a un análisis estadístico descriptivo. Este estudio refleja el nivel de satisfacción y bienestar subjetivo en relación con la inteligencia emocional del docente, sin embargo, aunque los resultados determinaron un alto grado de bienestar emocional, la autora manifiesta que

No cabe duda de la repercusión que tiene el estado emocional del docente en la creación de un clima de aula apropiado, sin embargo, lo que desde nuestro trabajo planteamos va más allá; no debemos pasar por alto el aumento en el número de bajas por depresión entre el colectivo docente o la aparición de conceptos como el síndrome de burnout en profesores. Es por ello que, consideramos necesario centrarnos en el bienestar docente a nivel personal ya que, los profesionales de la educación se enfrentan a diario a demandas muy exigentes desde el punto de vista emocional (García, 2017, p. 292).

En palabras de Zúñiga (2019), la educación en tiempos enrevesados emana un desafío entre la práctica pedagógica del ejercicio docente y la alineación de las políticas públicas en el marco de la autonomía y libertad de cátedra. Estas demandas laborales, como aquellas ocurridas durante la pandemia de COVID-19 (Sokal et al., 2020) están exigiendo cambios en las concepciones de enseñanza. Para el bienestar docente, representó contiendas en la adaptación a los recursos tecnológicos actuales.

Para esta investigación, el bienestar docente requiere una comprensión holística incluyendo las representaciones sociales del ocio que poco o nada se han abordado desde este rol, esto constituye un indicativo sobre la necesidad de reflexión de la influencia de las expresiones de ocio y tiempo libre desde la subjetividad docente en beneficio de su propio bienestar, bienestar que hace parte de la gestión institucional en el reconocimiento del goce y disfrute del ocio como derecho fundamental de todo ser humano.

2.1.2.2 Antecedentes nacionales

Divisar el bienestar escolar a través de las diversas investigaciones que se llevan a cabo a lo largo del territorio nacional requiere una mirada holística que englobe desde los diferentes autores una percepción ampliada del bienestar y las representaciones sociales en el ámbito educativo. Por lo tanto, desde las subjetividades educativas, el bienestar escolar y el ocio, se contempla transversalmente otros aspectos relevantes para los miembros de la comunidad, aspectos que serán abordados desde los variados estudios nacionales como parte integrante del bienestar en la escuela.

El más fuerte antecedente es el desarrollado por López (2018) con la tesis doctoral *El ocio en clave pedagógica. Aportes a las escuelas públicas del departamento del Quindío (Colombia)* desde la educación del ocio. Dicha investigación buscó

establecer una estructura sociocultural del ocio escolar que permita identificar no sólo la presencia o ausencia del ocio como recurso para el desarrollo humano, sino las maneras de ver el ocio que han marcado el carácter simbólico y de representación social del mismo para los integrantes de la comunidad académica en escuelas públicas del Quindío (Colombia) (p. 16)

Bajo el diseño de complementariedad etnográfica, en los resultados de la investigación se resaltan aportes sobre garantizar el acceso al ocio, la reflexión de carácter social y cultural, las realidades del deporte desde una visión competitiva, las

implicaciones de una educación en y para el ocio como promotor de la calidad de vida, entre otros numerosos aportes que son referencia para la propuesta presentada por las implicaciones en el campo de bienestar que puedan surgir de la comprensión de las representaciones sociales de ocio desde las subjetividades educativas.

El estudio de fenómenos desde la representación social favorece por su parte, la indagación, el descubrimiento, contraste, análisis e interpretación de prácticas relacionadas con la temática de investigación abarcando el significado de las concepciones ya apropiadas por los participantes. En consonancia, Jiménez (2018) emplea en su tesis doctoral, , identificado como estas representaciones emergen basadas en las experiencias cotidianas, sus percepciones y conocimientos frente al tema además de la caracterización de aspectos de relación. Consecuentemente, la continuación de este estudio desarrollado desde un enfoque de la investigación cualitativa-descriptiva y bajo el diseño de la teoría fundamentada, acierta al detallar la coexistencia de saberes propios y culturales por parte del profesorado en las dilucidaciones científicas que narran en la escuela acerca de la enseñanza del conflicto (Jiménez, 2022). Este análisis conecta las subjetividades que conviven en el ámbito escolar y no escapan a las interrelaciones personales de los miembros. Otro estudio de corte similar destaca las representaciones sociales del profesorado en relación con la educación inclusiva (Cárdenas et al., 2019). A través de los relatos se estableció la necesidad de intervención en la sensibilización docente sobre prácticas, programas, políticas y estrategias en la atención de la población estudiantil en situación de vulnerabilidad o riesgo.

De la misma forma, caracterizar las representaciones sociales en el campo del ocio y el tiempo libre ha sido de interés en el territorio nacional, un ejemplo de ello son las investigaciones llevadas a cabo por Cardona (2020b) y Cabanzo (2012) en las universidades de la Amazonia y Pedagógica Nacional respectivamente. El primer estudio de corte cuantitativo integró las percepciones el campo de la salud de los

estudiantes participantes, identificando expresiones de ocio de tipo físico, sociales y culturales, así como la influencia en la percepción de la condición física y la salud, además de su relación con las sensaciones afines a la felicidad y la satisfacción. En el segundo estudio de corte cualitativo, participaron docentes, estudiantes y directivos, resaltando dificultad en el acceso a los espacios de ocio a causa de las extensas jornadas tanto académicas como laborales, incluyendo la falta de oferta y el desinterés por comprender y ahondar en los hábitos y estilos de vida que permitan mejorar la proyección social del bienestar desde la universidad.

Esto último conlleva a indagar acerca de la gestión institucional y el nexo con el bienestar escolar desde sus diversas manifestaciones (Contecha, 2008). No obstante, es de aclarar que, estas gestiones se ven principalmente enmarcadas desde lo instrumental enfocándose en la legalidad, lo que conlleva al cumplimiento de los estamentos institucionales sin una real participación de la comunidad educativa (Bernal y De la Hoz, 2011). En tal sentido, Castro (2015) concluye en su tesis doctoral la trascendencia de la participación de los padres de familia en la gestión académica y administrativa. Este estudio correlacional no experimental de carácter cuantitativo contó con una muestra poblacional conformada por 363 padres de familia quienes facilitaron por medio de encuestas, entrevistas y talleres la interrelación del contexto familiar en el contexto escolar favoreciendo el alcance de una educación de calidad.

Tradicionalmente, estas investigaciones acerca de la gestión institucional se reducen al abordaje de aspectos pedagógicos. Para Acosta y Dávila (2019) es visible el desafío frente a la participación de estudiantes, docentes y directivos en pro de la convivencia escolar identificando barreras que impiden la construcción de acuerdos, tal como lo señala Bernal y De la Hoz, (2011) y las dificultades de ejercer el verdadero ejercicio democrático en las instituciones. Villa (2021) expone otro reto desde la gestión institucional a favor del bienestar socioemocional de los docentes y

directivos docentes, dentro del cual, recae la responsabilidad en los establecimientos educativos en la proposición de estrategias enmarcadas al fortalecimiento de estas competencias.

De conformidad con lo anterior, poco o nada se habla sobre el disfrute del ocio y tiempo libre en docentes y directivos (Contecha, 2008), esto incluye también la gestión institucional, que si bien, suelen ejecutarse algunos programas para los estudiantes, el bienestar docente y directos se prioriza reducidamente desde el ámbito laboral (Bernal y De la Hoz, 2011). Las investigaciones de los conceptos y representaciones sociales respecto del ocio y tiempo libre tradicionalmente se indagan desde la mirada del estudiante y las diferentes prácticas como concibe, siente y vive el ocio (Ceballos et al., 2008; Ospina, 2008).

Desde esta mirada, los estudios como el desarrollado por Charria et al. (2022) señalan las condiciones laborales y como estas están implícitas en el bienestar, asimismo, la incidencia de las reformas educativas en el ejercicio docente relacionado con los tipos de contrato, el agotamiento e inestabilidad laboral y la alta carga profesional, afecta el bienestar docente y directivos docentes en cuanto su rendimiento competente y los estados de salud físico y mental. De allí que, de acuerdo con Méndez (2017) es prioritario incluir una política de bienestar más allá de lo laboral y la profesionalización, aumentando la percepción de insatisfacción. En esta línea de profesionalización, Sandoval et al. (2008) expresan desde las prácticas directivas y las políticas educativas, el dominio o la influencia de la administración de las necesidades de formación docente, al igual que Borjas et al. (2019) sobre el bienestar subjetivo docente encaminado hacia las competencias de la profesión desde la dimensión proyectiva, conforme con los autores, el alcance de metas profesionales aumenta la sensación de bienestar y reivindica el rol en la sociedad.

Mas allá del bienestar laboral, García (2011) contempla la calidad de vida de los docentes desde el factor salud combinado con el sector trabajo, teniendo en cuenta

tanto la duración de la jornada laboral como los ambientes de exposición de los docentes y directivos a situaciones de violencia. Esto conlleva al agotamiento de las buenas prácticas, según Morales (2014) los diferentes desafíos que sobrevienen de situaciones de indisciplina han producido la asimilación de diversos estilos en como el docente aborda las problemáticas, entre los cuales se hallan los estilos autoritarios, negligentes, permisivos, acomodados, estos últimos quienes no se comprometen. Se puede decir que estas circunstancias son un reflejo de la carga que perciben los docentes en su labor, el bienestar integral se ha reducido al campo laboral sin reconocimiento la necesidad que, como seres humanos, tienen al acceso de espacios de ocio, tiempo libre y recreación.

De hecho, las investigaciones sobre prácticas de ocio desde el rol docente o directivo docente, asumen una postura no desde su práctica para el bienestar propio, por el contrario, son analizadas desde las percepción y vivencias del estudiante (López, 2018). Los estudios sobre las representaciones sociales del ocio indagan como los docentes y directivos lo conciben y practican desde la puesta en escena de estrategias y actividades acertadas o no, en el manejo del tiempo libre de los estudiantes durante las horas de clase, resultando en prácticas investigativas sobre el concepto de bienestar estudiantil y el desarrollo de programas dirigidos a esta población (Bonilla, 2017; Ramírez, 2016; Rodríguez y Rodríguez, 2013).

Cabe aclarar que el ocio trasciende la concepción del mero empleo del tiempo libre, Bautista et al. (2016) diferencia los significados a partir del análisis documental del estado del arte sobre ocio, tiempo libre y recreación. Así, esclarece la divergencia de ambos conceptos situando el tiempo libre como toda actividad extracurricular y placentera, por su parte el ocio representa una variada gama de conductas humanas volitivas expresadas desde la lúdica libremente elegidos por el sujeto que favorece el desarrollo personal.

Por otra parte, el estudio realizado por Carreño et al. (2012) es referente acerca del concepto de las representaciones sociales al ocio, el tiempo libre y la recreación. Dichas reflexiones proponen una antesala diagnóstica sobre las acciones de gestión que se puedan hacer frente al ocio, para que no sufran de poca adherencia las propuestas que, en el ambiente escolar, de hecho, se vincula también la visión de imaginario y los diversos actores educativos, que igual adopta la presente investigación.

Líneas de análisis sobre la escuela como segundo hogar, el tiempo en la escuela, la importancia de la escuela en la vida de los jóvenes, los lazos sociales que establecen en la escuela a base de las experiencias de ocio, recreación y tiempo libre, como alternativas, como escape, derivan en la comprensión de la función pedagógica que tienen las categorías de estudio en la escuela, con el fin de generar algunos lineamientos pedagógicos para establecer formas de intervención de la recreación, el ocio y el tiempo libre al interior de la institución escolar. Así mismo, se dejó entrever un acumulado social de conocimiento que existe frente estas categorías y las posiciones y tensiones propias de un campo social de estudio como es la recreación y el ocio (Carreño et al., 2012, p. 119).

Las posibles formas en que se manifiesta el ocio difieren de las actividades para el aprovechamiento del tiempo libre, algunas conductas estudiantiles ejercen de manera inadecuada el ocio a causa del desconocimiento y mal uso del concepto. El ocio, por su parte, pretende mejorar la calidad de vida de los sujetos enfocándose en acciones provechosas para el desarrollo humano, entre ellos, la adquisición de hábitos saludables y la apropiación de estilos de vida sanos a partir de la actividad física (Ramos et al., 2010). La relación latente entre el ocio y la calidad de vida se refleja en los estudios realizados por Romero (2020) acerca del impacto en la alimentación saludable a partir de la implementación de la actividad física en los estudiantes. Rodríguez et al. (2016) y Tovar et al. (2008) señalaron la estrecha relación entre la

baja condición física o inactividad con el sobrepeso y obesidad infantil, mientras que Rodríguez et al. (2015) determinó la incidencia de la calidad de vida de la población estudiantil con el estado de salud físico a partir de su condición física.

Esta mirada del ocio desde la influencia del deporte y la actividad física asume una postura higienista sobre el bienestar físico y mental de los estudiantes, para Barbosa y Urrea (2018) son variados los beneficios de la influencia del ejercicio en la prevención de enfermedades, así como en la disminución de estado de estrés ansiedad y/o depresión. Según López (2018), el ocio está ligado desde la subjetividad al deporte y el juego, de allí que se considera la actividad, condición o educación física como prácticas de ocio en el aprovechamiento del tiempo libre, tal es el caso de estudios realizados por Rincón et al. (2021); Ramos y Gómez (2018); Prieto et al. (2015); Piñeros y Pardo (2010).

En palabras de López (2018) estas prácticas sobre la actividad física constituyen una de las representaciones sociales del ocio que busca atender necesidades de salubridad de manera preventiva sobre los sujetos. Ahora bien, en el ámbito escolar, la didáctica de la Educación física juega un papel fundamental en esta percepción. Palacios (2020) refiere en su tesis doctoral acerca de la formación didáctica de los docentes y la adquisición de competencias para el manejo de los contenidos de la asignatura en cuestión. A partir del enfoque holístico, se pudo determinar poca implementación de procesos pedagógicos influyendo en la percepción del sentido de la educación física en los estudiantes.

Consecuentemente, el ocio desde la actividad física cumple una función higienista en la salud de los escolares, además de beneficiar el estado físico también logra incidir positivamente en el bienestar emocional (Barbosa y Urrea, 2018). Soto et al. (2023), Hernández (2018), Páez y Castaño (2015), constatan la incidencia de los factores socioemocionales en el rendimiento académico y su incidencia en el bienestar escolar, siendo pertinente la enseñanza de la educación emocional (Rodríguez, 2022)

para el afrontamiento de posible estadios ansiosos y depresivos cada vez más frecuentes en la población estudiantil (Agudelo et al., 2008). La promoción de la inteligencia emocional, tal como lo expresa Pérez (2016) aportan significativamente en la intervención de conflictos escolares y familiares mitigando conductas violentas dentro de las aulas.

Respecto a lo anterior, Tabares (2011) menciona acerca de estas tendencias en el campo del ocio direccionadas desde la dimensión higienista como se detalló anteriormente, la dimensión educativa acerca de la formación y la dimensión del desarrollo integral. Dentro de la tendencia del desarrollo bajo un enfoque deportivo, se orientan acciones hacia la participación, la inclusión y la convivencia.

A raíz de esta última precisa, se enmarca un abordaje del ocio desde las prácticas sociales, tal como lo señala Ospina (2008) sobre el bienestar escolar relacionado con el ambiente y la convivencia, siendo el ocio una práctica social y parte de un ideal colectivo. Esta perspectiva también afronta desde el ejercicio docente, las manifestaciones de violencia que se enfrentan a diario en los establecimientos educativos. Las principales estrategias implementadas en el ámbito educativo para el mejoramiento de la convivencia escolar radican en la lúdica (Anaya, 2021); constituida como una expresión del ocio, la lúdica se articula con el bienestar emocional y social de los miembros de la comunidad educativa. Otros estudios orientados al fortalecimiento de la convivencia escolar abarcan estrategias y programas para la resolución de conflictos (Molina, 2022; Moreno y Ramírez, 2019; Anaya y Carrillo, 2019; Bolaños et al., 2028; Charris y Navarro, 2016).

Adicionalmente, dentro de la tendencia del ocio como desarrollo humano (Tabares, 2011), en Colombia se llevaron a cabo dos investigaciones fuera del contexto educativo, sin embargo, relevantes para la investigación acerca de la percepción de los usuarios en la utilización de programas sobre ocio y recreación. En el caso concreto, este fue diseñado e implementado por la secretaria de deporte en el

municipio de Itagüí (Ramírez, 2021). Los resultados no se alejan de las prácticas institucionales y los programas al interior del campo educativo, la oferta en los servicios de ocio no contempla en ocasiones las subjetividades de los usuarios, además de recomendaciones sobre las instalaciones para el disfrute de las actividades, no obstante, los programas ofertados impactan la comunidad alcanzando las familias. Para Roa (2017) abarca el análisis del rol de las familias en las prácticas de ocio familiar; en el estudio de caso de estudio que integró las familias de la caja de compensación familiar del Huila. Los resultados destacan una relación entre las condiciones socioeconómicas y las formas en que se percibe y vive el ocio constituyendo la principal actividad de este el compartir en familia. En consonancia, surge el rol materno como en el alcance de los logros escolares de los hijos,

Estas experiencias recalcan el valor del ocio fuera y dentro del contexto educativo. La multiplicidad de ámbitos en los que se manifiesta el ocio, sus representaciones sociales a lo largo del territorio nacional reflejan variados sentidos que la comunidad educativa ha dotado al ocio desde las subjetividades. Conjuntamente, dotar de sentido el bienestar escolar supone una estrecha relación desde las percepciones individuales, estudios como el de Oyola (2020) son un indicio de ello, reporta un bajo nivel de satisfacción que siente los estudiantes dentro las instituciones educativas. Estos aspectos afectan esferas personales como la autoestima resignificando en los sujetos los cimientos del bienestar subjetivo (Mendoza, 2023).

2.1.2.3 Antecedentes locales

En las pesquisas documentales se ha podido reconocer inicialmente que el ocio es una cuestión de incipiente desarrollo en el departamento del Caquetá y específicamente en Florencia, su capital. En otras palabras, de esa situación es que parte del problema se sustenta, de la incomprensión del ocio que hace parte de una carencia en el reconocimiento de los actores sociales de la importancia de esa categoría de estudio y todos los otros fenómenos que se relacionan intrínsecamente con él (deporte, cultura,

turismo, arte, tecnología, entre otros). Por otra parte, no es correcto decir que en definitiva este es el primer ejercicio hecho en la región, pues ha sido propósito del investigador, sembrar la semilla del ocio y poco a poco ha diseminado algunas nociones de este importante tema, que para este caso se tomarán como antecedentes, aunque en algunos casos se trate de distintos grupos poblacionales o perspectivas que vinculan al ocio. Los referentes se construyeron desde una estructura cronológica.

La primera investigación realizada en la región fue de tipo documental y tuvo lugar en el año 2019 con la participación en la Red de Universidades Formadoras en Recreación y Ocio de Colombia (RUFROC) y el libro *Una mirada a la Recreación y el Ocio en los programas universitarios colombianos*, con el capítulo *Prospectiva de la configuración y contextualización del discurso recreativo ancestral y el ocio ecológico-turístico en la Universidad de la Amazonia, Florencia-Caquetá* (Cardona, 2019).

Esta primera investigación analizó el surgimiento de la Licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad de la Amazonia. Pero amplió la mirada sobre el componente ancestral desde el discurso recreativos teniendo en cuenta la fuerte presencia de grupos indígenas en el territorio y como esa visión de territorio daba una etiqueta fuerte al programa para que se integre con las nociones equilibradas que requiere el medio ambiente desde la comprensión del ocio ecológico y turístico como una realidad que posiblemente requiera más que reflexiones, propuesta de gestión que reconozcan las particularidades de la región y fomente con pertinencia una convivencia con esta versión del ocio. En efecto, estos aportes servirán para dar una lectura inicial de la forma como históricamente ha iniciado su evolución el campo de saber que acoge el presente estudio.

Luego en el año 2020 se desarrolla la más grande investigación de ocio en la región hasta el momento. Bajo la modalidad de trabajo de grado para maestría, se realizó el estudio denominado *Representaciones sociales de ocio y tiempo libre en relación con*

la percepción de salud en estudiantes de la Universidad de la Amazonia (Cardona, 2020b). Dichas reflexiones derivadas de la determinación de la relación entre categorías (ocio y salud) supone la primera revisión desde el campo de las representaciones sociales. En este sentido se comprende que el ocio es influenciado por las representaciones interiorizadas y que esas mismas tienen influencia sobre la manera cómo perciben la salud los estudiantes universitarios.

El trabajo fue un estudio descriptivo de tipo correlacional que permitió conocer que el ocio es un factor determinante en la generación de felicidad, buen humor y tranquilidad lo que, a su vez, deriva en una relación potente con la generación y mejoramiento de la percepción de la salud (Cardona, 2020b). Por otra parte, más allá de encontrar hallazgos conducentes a la correlación, el estudio aportó recomendaciones de ocio para las políticas de bienestar universitario, líneas de acción importantes para reflexionar sobre las políticas de bienestar que se encuentran centralizadas y en el caso singular de la Universidad de la Amazonia, es el único ente o dependencia que de alguna manera acoge la promoción y prevención en salud, lo que en definitiva es un fenómeno social que requiere un tratamiento general y transversal, tanto como se cree del ocio en el ambiente escolar, algo que posiblemente la presente investigación podrá sustentar para futuras líneas de gestión y reorientación de procesos de bienestar escolar que ya fueron abordados en el apartado de planteamiento del problema.

Posteriormente, se realizó el estudio denominado *Ocio, recreación y tiempo libre: reflexiones a partir de investigaciones en la Universidad de la Amazonia en el Caquetá entre 1990 y 2017* (Cardona, 2020a). Dicha investigación de tipo documental fue partícipe de una nueva publicación en conjunto con otras universidades de la RUFROC, con el libro *Perspectivas del Ocio y la Recreación. Prácticas, discursos y elecciones formativas en educación superior*. El propósito fue rastrear y analizar algunas investigaciones de pregrado-posgrado que de alguna

manera trataran algunos elementos relacionados con la recreación o el ocio. Sus conclusiones corroboraron la ausencia del concepto y aplicabilidad investigativa del ocio, pero reconoció abordajes comerciales de la recreación en la región por medio de los centros recreativos.

Ya en el año 2021, se lograron dos investigaciones relevantes para el campo. La primera de ellas fue *La recreación como flujo de experiencias de ocio: una construcción sociocultural en la Institución Educativa Juan Bautista Migani, Colombia* (Cardona, 2021c). Dicha reflexión académica recopiló y sistematizó una experiencia derivada de una subcategoría del ocio como lo es la recreación. Desde ésta, se han promovido en la institución educativa vivencias que emergieron desde el diálogo y la praxis donde se vincula a los estudiantes en la autonomía de un aprendizaje más allá de lo curricular para trasladarse a experiencias edificantes de un estilo de vida, “lo que se constituye una representación social fuerte de la necesidad del otro en el crecimiento personal orquestado por el comportamiento que los estudiantes asumen en su tiempo libre (ocio)” (Cardona, 2021c, p. 21). Este ejercicio ubicó el ocio en el ambiente desde las experiencias derivadas de la clase de Educación Física y las actividades propias del proyecto pedagógico *Ocio, Arte y Saber* que lidera la institución educativa. De su desarrollo se espera que integre algunas visiones que dispongan la construcción de esas representaciones y potencie la comprensión del ocio como promotor de un bienestar escolar.

No obstante, se desarrolló la reflexión denominada *El Ocio Campesino: reflexiones desde el confinamiento y otras realidades en el Caquetá, Colombia* (Cardona, 2021b). Este escrito tipo ensayo recopiló algunas vivencias personales relacionadas con el juego, el deporte y el ocio para su interpretación desde la pandemia y por supuesto el territorio. Uno de los puntos relevantes para destacar y que puede significar un aporte determinante al momento de considerar una lectura desde los actores acerca del ocio, a lo que el texto expresa que

Esas expresiones populares del ocio en comunidad, hicieron algo muy importante a la mirada desde el territorio. Las prácticas de ocio lograron en su momento, quitar de los verdugos, de los opresores su manto de subyugo y hasta logró que se vincularan con la comunidad a la que mucho lastimaron. El ocio y la recreación, son reivindicadores de la condición humana, al menos de manera temporal, permitió en momentos, articular o unir a opresores y oprimidos en un escenario de disfrute, alrededor de juego, de la risa. Es extraño considerar esa idea, pero es una de las principales características que esta reflexión le asigna al ocio y a la recreación, su poder humanizante, algo que, para este caso particular, emergió dentro de las prácticas campesinas y la nobleza de su vivir. Imaginar un momento así es algo complejo para una mirada externa, pero para la vida de la comunidad es algo normal, aunque no natural. Se piensa que el fuerte contenido del juego, del deporte y lo festivo, extrae de las personas alzadas en armas aquellas motivaciones de participar, a tanto que el escenario experiencial y lúdico constituye una condición de igual con el otro. Es importante mencionar, que la visión de las comunidades son integradoras, lo que favorece ese escenario en ocasiones impensado, donde opresores y oprimidos comparten a partir de prácticas deportivas, recreativas y festivas (Cardona, 2021b, p. 6)

Ese mismo año y derivado de la coyuntura mundial ocasionada por la pandemia, se desarrolló la investigación *Consumo de tabaco, alcohol y sustancias psicoactivas y su relación con las prácticas de ocio en estudiantes de la Universidad de la Amazonia* (Cardona, 2021a). Dicha investigación de tipo descriptivo correlacional permitió reconocer los vínculos entre las prácticas de ocio con algunas conductas que afectan la salud, aclarando el sentido polivalente del ocio (Munné y Codina, 1996) especialmente cuando de riesgos se trata como fundamento de una conducta ludópata que deriva en la afectación de la integridad de la persona (Bolívar, 1999). Esta investigación participó una vez más como capítulo de libro en un trabajo integrado de

la RUFROC con el texto *El papel del ocio y de la recreación frente a la COVID-19 en Colombia. Foro interinstitucional*.

En la actualidad, están en curso el estudio denominado *El tiempo libre desde los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas de Florencia*, que participó en la convocatoria de semilleros de investigación de la Universidad de la Amazonia bajo la resolución 1963 de 2020. El proyecto fue aprobado y se encuentra en desarrollo. Este componente está vinculado a la visión de la propuesta de las representaciones sociales de ocio desde las subjetividades educativas en procura del bienestar escolar.

De acuerdo a lo expuesto, a la presente investigación le preceden diversos estudios de diferentes contextos que acogen el tema del ocio, las representaciones sociales y el bienestar como elementos de desarrollo e incidencia en el ambiente educativo. A partir de estos estudios, se entiende que en definitiva las intencionalidades se ajustan a las dinámicas contemporáneas que el ocio está marcando en la ruta de las subjetividades escolares y que, al configurar un espectro dentro de las particularidades de la libertad, autonomía y voluntad, se circunscribe en la particularidad de un fenómeno social que es influenciable y por supuesto, educable

2.1.3 Bases Conceptuales

2.1.3.1 Representaciones sociales

Las representaciones como construcción social es un aporte original de Sergei Moscovici. Desde la mirada de Jodelet (2011), constituyen la formación de un conocimiento simple y común bajo la característica de originarse y compartirse al interior de un grupo social, siendo el elemento central de las representaciones sociales en el campo de la investigación, la comprensión de cómo se forma y se difunde el conocimiento compartido en un grupo social, un concepto principalmente relacionado con la psicología social y la sociología (Pereira, 2002; Abric, 2001).

Este concepto implica varios aspectos clave en su comprensión, en primer lugar, el reconocimiento acerca de las representaciones sociales más allá de las construcciones

individuales; contrariamente, son el resultado de la construcción colectiva de un significado. Este alcance trasciende la toma de decisiones individuales desde un enfoque racionalista como en su momento se concibió el comportamiento humano de acuerdo con Elster (2007). Si bien, ambos enfoques buscan determinar cómo los sujetos procesan y comparten información, interactúan socialmente y toman decisiones en contextos diversos, las representaciones sociales se encaminan hacia las construcciones mentales compartidas.

Es por ello que, los intercambios de la vida cotidiana desempeñan un papel esencial en la construcción de significados y en la conformación de la percepción y comunicación de la realidad social. Estas representaciones son la forma en que los individuos y los grupos sociales dan sentido a fenómenos, objetos o conceptos específicos en su entorno social y cultural (Villarroel, 2007). En consecuencia, la inédita visión de las representaciones sociales favoreció la ampliación del estudio de la investigación científica dirigida a fenómenos sociales comunes.

De acuerdo con Berger y Luckman (2003) la realidad es construida socialmente por los sujetos que la experimentan, postulado congruente con las representaciones sociales, además de coincidir en la objetivación e interiorización, es decir, el significado elaborado es asimilado como una realidad objetiva, el sujeto iguala el concepto o la práctica social aprendida como un fenómeno natural, aunque este haya sido construido socialmente. Mientras que, la interiorización es la aprehensión en la conciencia individual del sujeto de la creencia o significado compartido en un determinado grupo social; por lo cual, se presencia la construcción colectiva en el significado de un objeto, fenómeno o concepto influenciado por el contexto, a su vez termina reflejando la diversidad de representaciones y como estas afectan la percepción y la forma como se concibe y se vive la realidad de los sujetos (Jodelet, 1984).

Por consiguiente, la formación de significados ocurre a través de la interacción social con otros miembros del grupo, lo que nos lleva al segundo aspecto clave, la realidad social a través del diálogo y la comunicación compartida. El intercambio de información en la cimentación del significado proporciona una comprensión compartida de ciertos aspectos de la realidad social, de esta manera se dota de sentido arraigándose en la cultura y contexto del grupo social en particular (Piña y Cuevas, 2004). Es por ello que, las influencias culturales, las normas sociales y las experiencias individuales y colectivas influyen en la construcción de estas representaciones. Esto significa que lo que se considera válido o significativo en un grupo social puede diferir en otro.

Este conjunto de saberes que cada sujeto comprende, interpreta y actúa, se teje y legitima a través de la cotidianidad de sus vivencias, no obstante, las representaciones sociales no suelen ser estáticas; pueden permanecer a lo largo del tiempo, sin embargo, pueden modificarse y se adaptan a medida que el grupo interactúa y se expone a nuevas experiencias sociales adquiriendo un nuevo matiz (Villarroel, 2007). Además, es importante destacar que las representaciones sociales también se relacionan con el cambio social, estas reflejan tensiones y, al mismo tiempo, influyen la percepción y la acción de las personas, constituyéndose en un elemento clave en la comprensión de los desafíos y cambios en la sociedad moderna, en palabras de Villarroel,

Las representaciones sociales emergen como campo diferenciado de investigación en el contexto cultural e histórico de las sociedades contemporáneas. Se trata de estructuras dinámicas, pragmáticas y cambiantes que operan y circulan en los sistemas de relaciones y de comportamientos que envuelven a los sujetos sociales, permitiendo el conocimiento del mundo, la elaboración de la experiencia y la comunicación. Por ello se diferencian claramente de las ideologías, las tradiciones y las costumbres (2007, p. 452).

Ahora bien, las representaciones sociales como teoría, según Rateau y Lo Mónaco (2013) parten de la característica de flexibilidad y adaptabilidad, por lo que facilita la puesta en práctica de diferentes metodologías (Wolter, 2018). De acuerdo con Chaib (2015) la puesta en escena de las representaciones sociales en el ámbito educativo favoreció un cambio en las modalidades investigativas que tradicionalmente se llevaban a cabo bajo los paradigmas del conductismo, el cognitismo y el constructivismo social.

Urbina y Ovalle (2018) señalan la importancia de la teoría de las representaciones sociales a partir de la posibilidad de generar nuevo conocimiento y con ello la transformación de prácticas en un determinado grupo social. Ahora bien, estas categorías representativas ayudan a desglosar y comprender los elementos esenciales del concepto de representaciones sociales desde una perspectiva académica. Cada una de estas dimensiones contribuye a una comprensión más completa de cómo se forman, se desarrollan y se aplican las representaciones sociales en la investigación y en el ámbito de la educación y la cultura.

Con especial atención de los detalles que a bien tiene la percepción del sentido común dentro de las individualidades, se reconocen dentro de una estructura que supone un acople dentro de las perspectivas de análisis, concepción y representación de un elemento que se reconoce como generalizado o común (Rodríguez, 2009). De manera particular y un poco más profunda, Jodelet explica que

las representaciones sociales son siempre examinadas en situaciones locales poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son concretamente inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio (Jodelet, 2011, p. 151).

Por su parte, Bourdieu (2011) revalida el papel de las subjetividades ante las visiones objetivas que predominan en la construcción del mundo y, por ende, del conocimiento, especialmente por el valor que se le asigna al factor experiencial y el significado que cada sujeto le asigna, de ahí que depende de lo que cada individuo interiorice desde las representaciones para la consolidación de los imaginarios sociales. En resumen, las representaciones sociales son construcciones mentales compartidas que reflejan la forma en que los individuos y grupos sociales construyen significado y comparten creencias sobre temas específicos en su entorno social y cultural.

2.1.3.2 Ocio

Provocaciones epistemológicas y filosóficas sobre el ocio. Los diferentes diálogos que se van tejiendo a través de las diferentes lecturas -que avivan no solo un momento de información sobre el modo de ser del hombre como sujeto social y ser ocioso- van proporcionando diferentes perspectivas del entramado llamado hombre, sobre las cuales se construye como sujeto de realidades y, que a la vez están en constante movimiento. Por ende, en este constante tejerse y destejerse, como lienzo en manos de Penélope en la espera angustiada por su amado Ulises, se encuentra el acto educativo, en el que el niño sufre ante las inevitable asedias de quienes quieren convirtiesen en sus amos y señores. Por consiguiente, la escuela ha sido históricamente el lugar donde “La investigación educativa tradicional intentó la acción paradójica de la despolitización del lenguaje y la escolarización, y al mismo tiempo la legitimación de las ideologías capitalistas”. (McLaren, 1994, p. 139).

Corresponde entonces, cuestionarse sobre el ocio y su papel en esa nueva visión de formación educativa. ¿Cuál es su rol? ¿Le asiste alguna funcionalidad? ¿Debe enseñarse? Como inicio se puede decir que el rol principal de la escuela no debe quedar reducido a las apetencias de las industrias sociales, llámense política,

globalización, consumismo... que no tiene otro objetivo más que ser “instrumentos de reproducción social, productoras de obedientes trabajadores para el capital industrial” (McLaren, 1994, p. 139). El ocio es en esencia una forma de comportarse en el tiempo libre (Munné y Codina, 1996) y como elemento extracurricular, le asiste un rol determinante en la escuela, aunque no esté dispuesto así en la realidad a causa de una sociedad acelerada, altamente conectada y saturada de funciones en la que

la conciliación entre el deber y las obligaciones, por un lado, y el placer y disfrute por otro, que se hace cada vez más complicado, una adecuada gestión del tiempo es una competencia esencial para garantizar la salud física y mental de los ciudadanos del mañana. (Álvarez y Hernández, 2017, p. 134).

De tal modo, ciertamente el ambiente escolarizado requiere nuevas formas de pensarse desde la dinámica del ocio y su posibilidad de influencia sobre otros fenómenos sociales como la salud (Cardona, 2020).

Ahora bien, Arendt (1996) aborda el sentido del ocio partiendo desde el idealismo griego en la búsqueda de un *areté* que se encuentra mediado por la apropiación del ocio, aunque bien explica que Marx lo adoptaba de la perspectiva griega donde éste se desarrollaba en ausencia de la gestión del Estado, por lo que bien puede decirse que era netamente una práctica elitista, a la cual solo las personas adineradas podían acceder y no era una prioridad para aquellos que no contaban con esos medios de búsqueda de la perfección, más allá del trabajo y la política (Arendt, 1996, p. 26). Pero decir que el ocio ha sido un fenómeno estático sería un error. Cada época le ha impregnado al ocio una serie de aditamentos a los que se adaptó (multiforme) y en ese proceso, logró alcanzar expresiones en correspondencia de las experiencias lúdicas, pero también en conductas ludópatas (Bolívar, 1999) (ambivalente) (Munné y Codina, 1996).

Sin buscar construir una historicidad del ocio, Arendt (1996), Giroux y McLaren (1998) comparten la visión instrumentalizada y consumista que se le asignó al uso del

tiempo libre. En el primero de los casos, es importante mencionar que los movimientos obreros son el principal colectivo que, por medio de las luchas sociales, reivindicaron los derechos a no destinar el tiempo libre únicamente para recobrar las fuerzas diezmadas por la fatiga del trabajo. No obstante, Arendt a modo de predicción, explica que el problema no son las masas en sí, sino más bien que las direccionalidades del ocio se orientaron al consumo, a partir del cual, el ocio ya no posee una funcionalidad en la búsqueda del *areté* griego o perfeccionamiento, sino en la constante necesidad de consumir entretenimiento (1996, p. 223) algo con lo cual Giroux y McLaren concuerdan al mencionar la “esfera del trabajo (incluyendo la escolaridad) comparte con la esfera del ocio el hecho de haber sido colonizada por las modalidades electrónicas de información” (1994, p. 128) y que coincide con los aportes de Cataldo (2019, p. 5) al expresar la exorbitante necesidad de consumo a la cual huyen las opciones de ocio que no se digieren con rapidez, algo que pareciera asignarle la característica de liquidez al ocio (Cuenca, 2008). Esto ubica la escolaridad como un referente de los problemas del ocio en la imposibilidad de empoderamiento educativo ocasionado por las dinámicas globales de poder como bien lo describe Han (2015) en su explicación del tránsito de la sociedad disciplinada a una de rendimiento.

No obstante, es importante analizar si en realidad el ocio requiere o no ¿ser enseñado, formado, motivado o es una cuestión de carácter particular, singular, de autogestión? En este sentido, dadas las condiciones del contexto, es importante decir que sí es necesaria la gestión del ocio en el ambiente escolar, a tanto que es considerado un derecho y un área de la experiencia humana determinada por la voluntad, libre elección y con propósitos orientados al bienestar, de acuerdo a World Leisure and Recreation Association (WLRA, 1994). Sería pertinente aclarar que el ocio tiene una gran influencia sobre la construcción y consolidación sobre conductas sociales y que es una condición que requiere ser institucionalizada, pero respetando los límites frente a la subyugación de los sistemas globales, situación que propone otro

cuestionamiento, ¿entonces el educar es o no un acto político? En este sentido, es la escuela, que conformada en comunidades de dialogo, se posibilita y se proyecta mediante constante reflexión sobre el quehacer pedagógico en el que todos sus actores, -principalmente el docente-, convergen hacia la politización de la misma escuela como de la sociedad. Pero debe promoverse una aplicación contextualizada del tutelaje de Kant. En esencia, el ocio requiere ser gestionado, motivado, promovido como un elemento relacionado con el desarrollo humano más no, condicionado. En ese propósito, es importante desarrollar un concepto de autonomía frente a las opciones de uso del tiempo libre que no represente un libertinaje ni desconocimiento de las preferencias de la población escolar.

2.1.3.3 Subjetividades educativas

La comprensión de las subjetividades se origina en los estudios de las ciencias sociales, el interés de abordar nuevos enfoques y conceptos ha permitido transformar e integrar nuevas variables de investigación a partir de la dimensión subjetiva de los individuos, sea esta de carácter individual o colectiva. La complejidad de las dinámicas sociales ha transitado hacia la reivindicación de las categorías como interacción, practicas, representaciones o imaginarios sociales, señala Torres que

En la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social (2006, p. 92).

En el ámbito educativo, la subjetividad supone una categoría de mayor contenido analítico, permitiendo al investigador diversificar las perspectivas para la comprensión de la realidad social de un grupo en particular. Es por ello que, la subjetividad educativa es una dimensión relevante en el ámbito de la educación, engloba una serie de elementos cruciales para comprender cómo los sujetos, tanto

estudiantes como docentes, directivos y padres de familia, perciben, interiorizan y dan sentido a su experiencia dentro del contexto educativo (Ramírez y Anzaldúa, 2005).

De este modo, la subjetividad abarca paralelamente tres aspectos: lo cognitivo con base a la construcción de la realidad social, lo práctico desde donde los sujetos viven la experiencia y la definición individual y colectiva de su identidad (Torres, 2006). Desde el contexto educativo, es una construcción psicológica y sociocultural que influye en la formación de la identidad académica y en la relación de los actores involucrados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, confluyen variados aspectos interconectados, tales como la percepción que los actores tienen sobre sí mismos en el complejo de interacciones sociales en el ámbito educativo, incluyendo la evaluación de sus propias habilidades y capacidades (Romero, 2022).

Este concepto subyace claramente a la interacción humana permanente que tiene lugar en la característica social que decanta las experiencias que enlaza con otros (Calderón, 2011). Por eso, en el escenario educativo prevalecen sentidos de los sujetos que construyen precisamente esas subjetividades, siendo claro que no se trata únicamente de quiénes ocupan un aula, sino de la visión integral y global de lo educativo, donde emergen múltiples factores determinantes y complementarios en la labor formativa. No obstante, más allá de los sujetos convive también la ideación de otros factores que trascienden de lo emocional y cognitivo, con ocasión de la construcción de subjetividades como parte de una identidad contestataria de las dinámicas que confluyen en la cotidianidad (Acero et al., 2016).

En las relaciones intersubjetivas que acontecen en el escenario escolar, las representaciones constituyen los estereotipos que lo que cada individuo considera como debe ser, a partir de ello desarrolla un rol y una identidad, desde el imaginario y los significados que el sujeto impregna a sus compañeros, los docentes, los directivos, la institución, los contenidos, y demás fenómenos en el aula. Ramírez y Anzaldúa

(2005) resalta la influencia de estos imaginarios en la jerarquía de las interacciones y la comunicación; las actitudes, emociones, conductas y lenguaje modifican los niveles en que ocurren las intersubjetividades.

Por otra parte, la subjetividad educativa como fenómeno sociocultural, está fuertemente influenciada por factores culturales y socioeconómicos, lo que le impregna un carácter social e histórico, pero también dinamizador (Obando et al., 2010). Mas allá de la influencia del contexto cultural en el que se desarrolla una persona, incluyendo sus creencias, valores y normas, puede ser transformada y construida. No obstante, las dinámicas socioculturales y económicas pueden modificar la percepción del sujeto con relación a sus expectativas y aspiraciones educativas. En ese punto, Calderón (2011) relaciona estos último con la percepción de los intereses y expectativas o motivaciones que los estudiantes tienen y cómo influye desde el contexto, en su aprendizaje.

Por consiguiente, es la subjetividad educativa la construcción individual y colectiva de la identidad y la experiencia en el contexto educativo (Romero, 2022). Los estudiantes desarrollan una identidad relacionada con su papel como aprendices, desde este rol vinculan sus interacciones; de la misma manera ocurre en los docentes y directivos influenciados por su formación profesional y académica. Ahora bien, estas subjetividades educativas permean las actitudes hacia el proceso de aprendizaje y enseñanza, lo que determina la motivación intrínseca del sujeto.

En el ámbito académico, la investigación sobre la subjetividad educativa busca comprender cómo estos aspectos influyen en el éxito académico, la retención estudiantil, la motivación, la formación de identidad y otros aspectos relacionados con la educación (Ramírez y Anzaldúa, 2005). Los docentes y los investigadores pueden utilizar esta comprensión para diseñar estrategias pedagógicas más efectivas y promover un entorno educativo más inclusivo y enriquecedor. Siendo así, los factores que influyen en la subjetividad educativa pueden categorizarse en varias dimensiones

clave como la dimensión individual enfatizada en la construcción de la propia identidad en el contexto escolar, además de las percepciones del rendimiento propio, habilidades y capacidades de aprendizaje, abarca las actitudes y la motivación y las competencias emocionales. Por otra parte, la dimensión social con base en las interacciones sociales de los miembros de la comunidad educativa, interacciones influenciadas desde el contexto sociocultural y económico. Del mismo modo, la dimensión pedagógica a través de la puesta en escena de métodos y estrategias articuladas con las necesidades educativas del estudiante, conjuntamente con los mecanismos de evaluación del desempeño de cada uno de los actores. Por último, la dimensión institucional encargada de regular áreas como la convivencia escolar, la seguridad, el apoyo emocional y llevar a la práctica programa y políticas institucionales en favor de la comunidad educativa (Torres, 2006).

En última instancia, la subjetividad educativa no es estática, sino que evoluciona a lo largo del tiempo y puede ser objeto de cambio y reflexión. La investigación y la reflexión en torno a esta compleja construcción subjetiva son fundamentales para comprender cómo mejorar la experiencia educativa de los estudiantes y promover prácticas pedagógicas inclusivas y efectivas. Además, esta comprensión profunda de la subjetividad educativa contribuye a la formulación de políticas educativas más informadas y centradas en el estudiante.

Por lo tanto, lograr capturar la riqueza subjetiva desde la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, contribuye a la comprensión de las narrativas que convergen en los fenómenos sociales educativos. El análisis e interpretación de los significados que los sujetos expresan, dotan de sentido la construcción del conocimiento social, dándole especial valor a los relatos proveniente de las experiencias subjetivas que, desde el contexto educativo, posibilita la comprensión del dialogo de saberes que confluyen entre las intersubjetividades del escenario escolar.

2.1.3.4 Bienestar escolar

El tratamiento del concepto de bienestar en el ámbito escolar ha estado ampliamente ligado a la historia de los derechos de los niños, desde el marco normativo nacional, se evidencia un gran número de políticas públicas en diversas áreas que buscan atender las diferentes esferas en que converge el bienestar en la escuela. No obstante, no es precisamente la percepción de un bienestar escolar la que trata ese evolucionado discurso de derechos lo que ha derivado en este análisis.

A su vez, los estudiantes universitarios tienen acceso a una amplia gama de programas y servicios especializados que reflejan la diversidad de sus necesidades, estas actividades extracurriculares enriquecen la experiencia educativa y fomentan el desarrollo personal y social de los estudiantes. Sin embargo, Contecha y Jaramillo (2011) expresan un carácter instrumentalista basado únicamente en el cumplimiento de la normatividad que no favorece el dialogo continuando con la percepción unilateral de lo que, considera el claustro, necesita el estudiante universitario, alegando una mirada asistencialista y meramente funcional.

En esa misma línea, el concepto de bienestar escolar en Colombia aborda una serie de aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes en el entorno educativo. Si bien comparte similitudes con el bienestar universitario, también presenta diferencias significativas debido a las características únicas de los niveles de educación escolar y universitaria, con esto, es claro decir que no existe un equivalente de bienestar universitario en el ambiente escolarizado. No existe.

Por otro lado, es importante señalar la diversidad de tipologías y concepciones existentes con relación al bienestar (Bisquerra, 2013). Asimismo, el bienestar escolar integra una significación amplia y multidimensional, la variedad de enfoques sitúa el bienestar en un tramado complejo que busca integrar todas las dimensiones del

desarrollo. La revisión documental muestra relación directa del concepto bienestar con la percepción de satisfacción, para Ossa et al. (2005) la pluralidad del concepto se atañe a los grandes cambios de las sociedades y los nuevos valores sociales sobre los que se orientan los indicadores de bienestar visto desde el nivel de satisfacción con la vida, en el ámbito educativo, también acontecen investigaciones relacionadas con el índice de satisfacción escolar dirigido a estudiantes (Daehlen, 2015) y docentes (Murwaningsih y Fauziah, 2023).

No obstante, Pérez (2022) advierte sobre la crisis del Estado de Bienestar a la que se enfrentan los gobiernos en un intento por contribuir como mayor benefactor de sus nacionales (Ramírez, 2020; Ríos y Cerón, 2020; Astudillo, 2020), reflexión que Ascorra et al. (2021) traslada al ámbito educativo en búsqueda de un bienestar sostenible en la escuela, asimismo, Ramírez y Alfaro (2018) concuerdan con el postulado sobre el bienestar escolar y su incidencia en el nivel de satisfacción. Siendo así, el traslado del bienestar hacia la escolaridad representa desafíos a causa de la naturaleza multidimensional e imprecisión del concepto (Sánchez, 2021; Di Pasquale, 2008), sin embargo, Losada et al. (2022) establece tres componentes del bienestar escolar: social, psicológico y subjetivo. Por lo tanto, dotar de sentido el bienestar se extiende a nuevas esferas psicosociales tales como las emociones y relaciones sociales entorno al contexto educativo (Rodríguez y Gallardo, 2020) diversificando los enfoques del bienestar, un cambio necesario orientado al buen vivir (Sempere et al., 2010) y lo que denomina Cobo y García (2017) como el propósito del bienestar en la escuela: la felicidad.

Es así que, el bienestar escolar desde la esfera de lo emocional, se orienta a la sensibilización y la toma de conciencia de la gestión emocional de los sujetos (Corbera, 2017). De acuerdo con Gaeta et al. (2014) la adquisición de habilidades y competencias emocionales favorece integralmente el desarrollo del individuo, además

de fortalecer los vínculos afectivos y la percepción subjetiva del estudiante entorno al bienestar que experimenta en el espacio educativo (Mestres y Pérez, 2014). Algunos estudios del bienestar emocional están dirigidos al aprendizaje de la educación o inteligencia emocional (Fuertes, 2016; Agulló et al., 2013; Bisquerra et al., 2011) considerándola esencial en la construcción del estado de felicidad (González et al., 2020; Bosqued, 2010), asociada también en beneficio del rendimiento académico de los estudiantes (Lázaro y Rueda, 2014).

En el caso del bienestar escolar entendido desde la convivencia, Fierro y Carbajal (2019) expresan la multiplicidad de conceptos relacionados al campo. Las diversas investigaciones orientan la convivencia entendida como el clima escolar y prevención de la violencia (Ruiz et al., 2021; Chaux, 2012; Tuvilla, 2004; Martínez y Pérez, 2001); convivencia como educación socioemocional (Gallardo et al., 2021; Aguado, 2019; Bravo y Herrera, 2011); convivencia como educación para la ciudadanía y la democracia (Novales, 2016; Mondragón y Esteve, 2014); convivencia como educación para la paz (Iglesias y Ortuño, 2018; Bisquerra y Hernández, 2017); convivencia como educación para los derechos humanos (Pascual, 2020); convivencia como desarrollo moral y formación en valores (Gil, 2017). Este entramado de categorías está orientado a la protección y seguridad de los miembros de la comunidad educativa y regulado normativamente en la Ley 1620 de 2013, el documento busca salvaguardar el bienestar tanto físico como mental bajo la prevención y promoción de estrategias encaminadas a la mitigación de la violencia escolar; Gonçalves y Bedin (2015) manifiestan que

Las experiencias positivas en el entorno escolar corresponden a un factor de protección, en el sentido en que contribuyen al bienestar subjetivo de los adolescentes. El buen rendimiento escolar también está vinculado a sentirse bien en la escuela, mientras que el bajo rendimiento académico y el fracaso

escolar están relacionados con los impactos negativos en el área de la salud física y mental (2015, p. 1406).

Por consiguiente, el concepto de bienestar escolar interviene en la salud y calidad de vida de los estudiantes en el entorno educativo. Esto implica no solo el aprendizaje académico, sino también el cuidado de la salud física, emocional y social de los estudiantes. El bienestar escolar es un enfoque que reconoce la interconexión entre diferentes aspectos de la vida estudiantil y busca proporcionar un entorno propicio para el desarrollo integral de los jóvenes. Precisamente, la triada entre bienestar, salud y actividad física, recoge la percepción orientada al enfoque higienista de la educación física (Prieto, 2011; Cintra y Balboa, 2011; Hochbaum et al., 1992).

En relación con lo anterior, el bienestar escolar integra la condición física enlazado a la salud de los estudiantes (Rosa et al., 2018; Martínez et al., 2016; Barbosa et al., 2016); esta corriente educativa de la educación física en los entornos escolares conduce las actividades hacia la prevención de enfermedades y la salubridad. La puesta en escena de esta noción abrió nuevas tendencias encaminadas al aprendizaje de hábitos saludables a raíz de lo que se asumió como un problema socioeducativo (Guerrero y León, 2010). Existe actualmente una gran variedad de estudios llevados a cabo al interior de los establecimientos educativos que, a partir de la vinculación del bienestar escolar en la calidad de vida de los estudiantes, enfatizan en la promoción de los estilos de vida saludables y su relación con el bienestar tanto físico como emocional (Gonzales et al., 2017; Cárdenas et al., 2009; Moreno et al., 2005).

Hasta aquí, la narrativa nos lleva a la comprensión holística del bienestar en las esferas física, emocional y social, abarcando una variedad de componentes, incluyendo la salud, donde se promueven hábitos saludables como una buena nutrición y la actividad física, además de la atención a la salud emocional, con un enfoque en la prevención del acoso escolar y el apoyo a la gestión de emociones. Conjuntamente, se promueve un ambiente seguro y respetuoso en la escuela, lo que

incluye la prevención de la violencia y la promoción de la convivencia pacífica (Cabrera et al., 2017; Gil, 2017; Soler, 2016).

Sin embargo, es relevante añadir a la construcción del bienestar escolar y desde las subjetividades educativas, la reivindicación del bienestar docente y directivos docentes. Para Jamilah (2020) la influencia del bienestar frente al desempeño laboral esta correlacionado con la disminución en la motivación y el nivel de satisfacción percibido; Barrientos et al. manifiesta que

En muchas ocasiones el estrés laboral crónico deriva en el síndrome de burnout como respuesta a ese estrés producido en el entorno laboral y en el que el origen no solo está en el contexto organizacional sino también en el individuo. En el ámbito educativo las causas son múltiples e incluyen aspectos a nivel organizacional y a nivel interpersonal.

La inteligencia emocional del profesorado contiene una estrecha relación con el bienestar subjetivo y la percepción de satisfacción laboral (Muñoz, 2016). Ahora bien, la relación entre el bienestar escolar y el bienestar docente debe ser bidireccional en el entorno educativo. Los docentes desempeñan un papel esencial en la creación de un ambiente pacifico en el aula y en la calidad de la enseñanza, por lo que su propio bienestar emocional y capacidad para gestionar el estrés influyen en la atmósfera del salón de clases y en las relaciones en la comunidad escolar (Salinas, 2012).

Las visiones de bienestar estar ancladas a situaciones de convivencia (Ley 1620 de 2013), a la evolución en la historia de la educación colombiana de los procesos de psico-orientación.

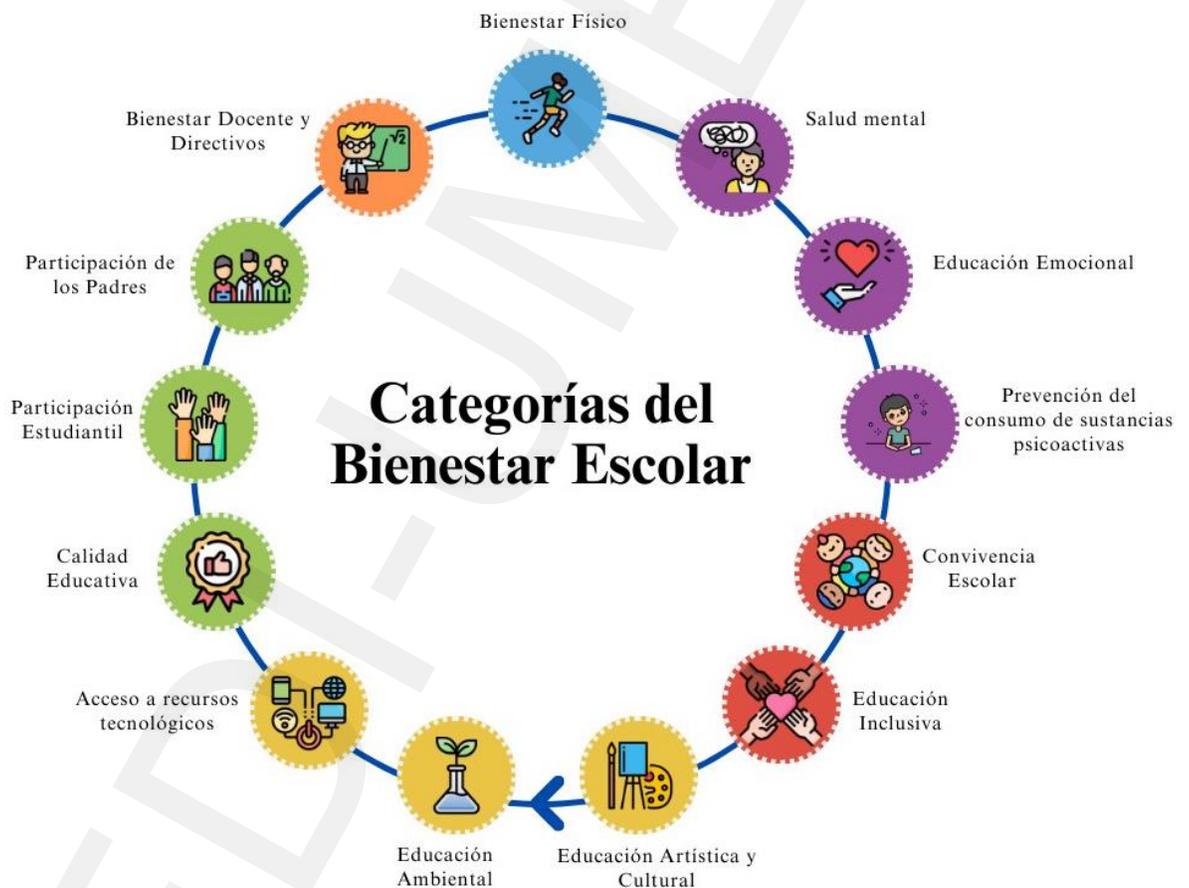
2.1.4 Bases Legales

En consecuencia del desarrollo del propósito investigativo vinculado al corpus normativo del ocio y el bienestar en el contexto escolar, es pertinente realizar el abordaje desde la noción que el bienestar escolar tal como se desarrolló desde lo conceptual, integra una significación amplia y multidimensional, lo cual implica abarcar variados aspectos que influyen en la calidad y en la experiencia educativa de cada uno de los actores partícipes en los contextos y situaciones que sobrevienen dentro de los establecimientos educativos del país. En Colombia, el marco normativo que acompaña el bienestar escolar se encuentra diversificado sin una regulación específica, por lo tanto, las políticas y los programas que a continuación se enuncian hacen parte de las pesquisas documentales del compendio normativo nacional.

Una muestra de ello se refleja en los antecedentes nacionales desde las diversas perspectivas en que se abordó el estudio del bienestar escolar, investigaciones llevadas a cabo en relación con el ambiente, clima o convivencia escolar (Anaya, 2021; Moreno y Ramírez, 2019; Bolaños et al., 2018); al igual que el abordaje del bienestar desde la actividad, condición o educación física (Prieto et al., 2015; Piñeros y Pardo, 2010). Otros estudios analizaron el bienestar escolar desde el uso adecuado del tiempo libre, la recreación y el ocio (López, 2018; Ospina, 2008; Ceballos et al., 2008), mientras que nuevas investigaciones abordaron el desarrollo de habilidades psicoemocionales en los estudiantes y su relación con la percepción de bienestar (Soto, 2023; Pérez, 2016). Por otro lado, se observó el bienestar desde la implementación de un estilo de vida saludable (Romero, 2020; Rodríguez et al., 2016; Ramos et al., 2010) además de estudiarse el bienestar docente (Borjas et al., 2019; García, 2011) y la gestión institucional sobre el bienestar escolar (Villa, 2021; Castro, 2015).

En relación con lo anterior, es menester señalar la influencia del Estado de Bienestar que surge a partir del Estado Social de Derecho dispuesto por la Constitución Política de Colombia (1991) en garantía de los derechos fundamentales y principios

constitucionales. La forma como está concebido el Estado colombiano nos instruye acerca de la posición e importancia que tienen los individuos que pertenecen a la nación. A partir de la entrada en vigor de la carta magna, el Estado ha promovido políticas públicas y lineamientos que van en consonancia con los derechos de la población y los deberes del Estado garante. Cabe resaltar aquellos que están inmersos en el campo de estudio de la presente investigación y se relacionan directamente con las categorías del bienestar escolar. (Ver *figura 3*)



Fuente: elaboración propia

Figura 3. Categorías del Bienestar Escolar desde la normatividad nacional

Dentro de los artículos constitucionales más relevantes destaca el derecho a la vida y a la integridad física (artículo 11) y el derecho a la salud (artículo 49) que, en relación con el entorno escolar, exhorta a garantizar la seguridad de los miembros de la comunidad educativa; asimismo, el derecho a la igualdad y no discriminación (artículo 13) y el deber del Estado para la inclusión de personas disminuidas (artículo 47) propicia la igualdad de oportunidades desde el ámbito educativo, promoviendo la atención individualizada de las necesidades educativas especiales a todos los estudiantes. Por su parte, el derecho a la intimidad y el buen nombre (artículo 15) y el derecho a la honra (artículo 21) fomenta el respeto en las aulas y la protección de la dignidad humana.

Respecto de la básica secundaria, la Constitución Nacional protege el derecho a la formación integral del adolescente (artículo 45) y el libre desarrollo de su personalidad (artículo 16) así como el derecho de participar en las decisiones referentes a su vida escolar (artículo 73). Esta formación integral desde el derecho a la educación (artículo 67) abarca la práctica del deporte y la recreación (artículo 52), el acceso a la cultura (artículo 70), a la tecnología (artículo 71) y al disfrute de un ambiente sano (artículo 79). Por lo otro lado, los padres gozan del derecho de elegir libremente la educación para sus hijos (artículo 69); los docentes de la inserción al sistema de seguridad social (artículo 48); mientras que los establecimientos educativos han apropiado el derecho de libertad de enseñanza y cátedra (artículo 27) y el Estado asume el deber garante de la profesionalización y la dignificación de la labor docente (artículo 68).

A partir de la base constitucional, se despliegan variedad de leyes, decretos, resoluciones y orientaciones ministeriales como parte integrante del complejo normativo en la promoción del bienestar escolar que, a su vez, responde a su carácter multidimensional. El extenso marco legal y normativo evidencia los esfuerzos por abordar los diversos aspectos que requieren los establecimientos educativos en

búsqueda de crear ambientes favorables para el desarrollo integral de los actores que intervienen en el contexto escolar.

De acuerdo con la Ley General de Educación, (Ley 115 de 1994), la educación además de ser un proceso formativo permanente envuelve los derechos y deberes de los sujetos tomando como base fundante la dignidad humana. La ley en mención regula todo lo relacionado con la prestación del servicio educativo colombiano incluyendo aspectos como la estructura y el funcionamiento, la organización y los objetivos generales del sistema educativo que incluye la educación preescolar, básica y media, los fines de la educación, la distribución de competencias entre los niveles del gobierno nacional, departamental y municipal, la financiación, la evaluación y la calidad de la educación incluyendo la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, la constitución del gobierno escolar así como las modalidades del servicio educativo de acuerdo a tipo de población.

Si bien la ley 115 (1994) no señala aspectos específicos sobre el bienestar escolar, sí establece principios fundantes y generales relacionados. En complementariedad, el Estado sanciona en el decreto 1860 (1994) la reglamentación de la ley anterior y aborda aspectos relativos a la organización y funcionamiento de los órganos del gobierno escolar, entre ellos, el consejo directivo encargado de promover el bienestar escolar a través de la puesta en práctica de actividades recreativas, deportivas, culturales y educativas, así como los criterios de participación. Igualmente, el decreto contempla cada uno de los aspectos que debe contener el manual de convivencia de acuerdo con los artículos 73 y 87 de la ley 115 (1994); entre los que se halla los servicios de recreación, transporte y alimentación. Estas primeras iniciativas consolidaron una línea de bienestar encaminada hacia la recreación y las prácticas deportivas, además de orientarlo desde el campo de la higiene, la salud y la prevención en el consumo de sustancias psicoactivas.

En consonancia con lo anterior y la puesta en escena del denominado Manual de Convivencia Escolar, el Estado desde su poder legislativo, promovió la Ley 1620 de 2013 centrando sus esfuerzos en la creación del Sistema Nacional De Convivencia Escolar desde un enfoque de promoción y prevención para la mitigación de la violencia en las instituciones. Asimismo, incluyó las rutas de atención y seguimiento estableciendo pautas específicas en la creación de ambientes seguros que fomente el bienestar físico, mental y social de la comunidad educativa. Esta ley es desarrollada bajo el decreto 1965 de 2013.

Precisamente, la relación entre el bienestar y la convivencia escolar origina un nuevo aspecto integrante: la salud mental en el contexto educativo. En Colombia, la ley 1616 de 2013 [Ley de Salud Mental] establece un marco normativo general para la promoción, prevención atención y rehabilitación de la salud mental reconociendo la importancia de llevar a cabo programas que intervengan, además, en el ámbito educativo. Tal cual lo señalan los derechos de la población en cuanto se refiere a recibir psicoeducación sobre el trastorno mental y a permanecer vinculado al sistema educativo. Siendo así, las acciones intersectoriales entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud responden al diseño de proyectos pedagógicos que garantice el pleno ejercicio del derecho educativo sin discriminación alguna y bajo los principios del buen trato y la prevención del acoso escolar incluyendo medidas de preventivas frente al suicidio y el consumo de sustancias psicoactivas, esta última reglamentada bajo la resolución 089 (MEN, 2019) concertando la línea de atención y prevención para la adolescencia y juventud y la reducción de factores de riesgos en el entorno educativo.

Esto último motivó la Política Nacional de Salud Mental (Resolución 4886 de 2018) en sintonía con el tercer Objetivo de Desarrollo Sostenible [ODS] acerca de la salud y el bienestar (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015) a través de temáticas como problemas y trastornos mentales, conductas suicidas, consumo de

sustancias psicoactivas y la convivencia social. En el ámbito escolar, la atención en salud mental de los niños, niñas y adolescentes debe ser preferente e integral (Ley 1098, 2006) favoreciendo su integración en las aulas por medio de estrategias que beneficien el desempeño escolar (Ley 1616 de 2013, artículo 24). Por lo tanto, las acciones intersectoriales requieren de programas que medien a favor del bienestar escolar desde la salud mental y emocional. Así lo indica la resolución 4886 (MEN, 2018) al establecer la estrategia de intervención desde la Educación en Habilidades Psicosociales para la Vida.

Sin embargo, en el país no se encuentra reglamentada la cátedra de Educación Emocional a pesar de ser esta, parte integrante de la formación de los niños, niñas y adolescentes, siendo el bienestar escolar desde el ámbito emocional el aprendizaje de habilidades básicas como: el autoconocimiento, la empatía, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones, sentimientos, la tensión y el estrés de acuerdo con lo establecido en la resolución 4886 (MEN, 2018) contribuyendo así, al bienestar escolar bajo iniciativas como Bienestar en tu Mente en búsqueda del fortalecimiento de las actitudes socioemocionales (MEN, 2020).

No obstante, en el caso colombiano, la búsqueda de los fines de la educación acerca del libre desarrollo de la personalidad, los derechos humanos, la convivencia y el desarrollo integral (Ley 155 de 1994, artículo 92), se fundamenta la orientación escolar garantizando que profesionales de la salud mental se integren en el ámbito educativo como lo conocemos actualmente, llamados docentes orientadores, encargados de reportar casos relacionados con el maltrato, abandono, violencia o trabajo infantil bajo el marco legal del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006) además de ejecutar las medidas de promoción y prevención de temáticas tales como la salud mental, consumo de sustancias psicoactivas, acoso y convivencia escolar, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, entre otras

(Resolución 09317, 2016; MEN, 2014). Es relevante aclarar que la presencia y función del docente orientador dentro de las instituciones educativas públicas está sujeta a la cobertura.

En función de la participación de los educandos, su regulación se enmarca bajo las orientaciones de la Ley 115 de 1994 (artículos 93, 142) y el decreto 1860 de 1994 (artículo 29) sobre el consejo de estudiantes. Por su parte la participación de los padres de familia también se encuentra reglamentado en el artículo 7 y los artículos 30 y 31 respectivamente. Del mismo modo, el decreto 1290 (2009) dispone los derechos y deberes de los padres de familia en el acompañamiento del aprendizaje, evaluación y promoción de sus hijos; mientras que, las escuelas para padres fomentan la participación efectiva en diferentes campos temáticos referidos a la formación del estudiante (Ley 2025, 2020).

Respecto a la calidad educativa, el decreto único reglamentario del sector educación (Decreto 1075, 2015) instituye los parámetros organizativos, entre ellos, las orientaciones curriculares, éstas a su vez detallan las áreas obligatorias, los proyectos pedagógicos y demás servicios educativos en el marco del bienestar escolar desde la calidad, un ejemplo de ello es la gratuidad en el servicio educativo (Decreto 4807, 2011) acorde con el artículo 44 y 67 de la Constitución Política Nacional (1991) que consagra la educación como un derecho fundamental además de ser un servicio de carácter público con función social.

En sincronía con lo anterior, la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas [ONU] y el cuarto ODS establece la educación de calidad como factor clave en el desarrollo sostenible y el bienestar de las personas y las comunidades (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE], 2019). Es por ello que, Colombia como Estado miembro acoge dentro de su normativa la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) que incluye el derecho a la educación como parte esencial del desarrollo y el bienestar (artículo 26), adicionalmente, la

Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006) que contiene las disposiciones sobre la educación estableciendo principios para garantizarla dentro del contexto escolar, destacando el impacto de la educación en el desarrollo y el bienestar humano, resalta además, la educación inclusiva y ambiental.

En garantía de los derechos de las personas en condición de discapacidad y el pleno ejercicio de estos (Ley 1618, 2013), la educación inclusiva es un factor determinante del bienestar escolar de aquellos que viven con limitaciones físicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales de acuerdo con el Decreto 1421 (2017), que regula la ruta y las condiciones para su atención educativa en todos los grados de la escolaridad bajo los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades, el respeto por la diferencia, la participación efectiva en la sociedad y demás señaladas en el decreto en mención. La ley también contempla la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con trastornos específicos de aprendizaje (Ley 2216 de 2022). Por otro lado, la educación ambiental desde el bienestar escolar garantiza el disfrute de un ambiente sano además del fomento de su educación, en respuesta a ello, el gobierno nacional instituyó el Proyecto de Educación Ambiental en todos los niveles de la educación formal, adicional a ello, bajo el decreto 1743 (1994), reglamentó la participación intersectorial de los Ministerios de Educación y Ambiente en la denominada Política Nacional de Educación Ambiental. En complementariedad, la Ley 1549 de 2012 determina las responsabilidades de ambos sectores además de los lineamientos y orientaciones de los Proyectos Ambientales Escolares [PRAE].

En correspondencia, otro aspecto relevante del bienestar escolar desde la formación integral y lo curricular, recae en la implementación de la educación artística y cultural [EAC] en los establecimientos educativos, estando incluida dentro de las 9 áreas obligatorias de acuerdo con la ley 115 de 1994 (artículo 23), asimismo con los objetivos de formación para la educación básica (artículo 22). Si bien, aunque

actualmente no existe una regulación específica que aborde exclusivamente la enseñanza de las artes, más allá de la Ley General de Cultura (Ley 397, 1997), recientemente el MEN dispuso el documento que enmarca los lineamientos curriculares en la EAC promoviendo la sensibilidad, la expresión y la creatividad de los estudiantes (MEN, 2022). De la misma manera ocurre con las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] en favorecimiento del desarrollo de las competencias digitales y la disponibilidad de la conectividad en los entornos educativos (Ley 2108, 2021). La articulación intersectorial habilitó la inclusión de la cátedra TIC en cada uno de los niveles del sistema educativo a través del Sistema Nacional de alfabetización digital, fomentando la innovación en la educación desde la puesta en práctica de los recursos tecnológicos (Ley 1341, 2009).

Consecuentemente, la educación física, el ocio, la recreación y el deporte forman parte relevante del bienestar escolar en todas las etapas del desarrollo humano. Bajo la creación del Sistema Nacional del Deporte (Ley 181, 1995), el Estado favoreció las prácticas deportivas y la utilización adecuada del tiempo libre, además de la promoción del deporte competitivo en apoyo al talento deportivo (Decreto 1052, 2022). Para ello, la ley 1967 (2019) transformó el Instituto Colombiano del Deporte [COLDEPORTES] en el actual Ministerio del Deporte que, entre sus muchas funciones, tiene la responsabilidad de llevar a cabo programas para incentivar la formación de hábitos de vida saludables, entre ellos, una alimentación sana y equilibrada. Desde el ámbito escolar, a través del Programa de Alimentación Escolar [PAE], se estableció el servicio en el sector educativo público durante la vigencia del calendario académico, esto con el propósito de velar por la nutrición y el bienestar físico de los niños, niñas y adolescentes con relación a mejorar las condiciones para el aprendizaje (Ley 1955 de 2019, artículo 189).

Por su parte, el bienestar docente y de directivos docentes se enmarca en diferentes estatutos dada la naturaleza de su vinculación. Si bien, las principales normas que

regulan el ejercicio docente están dirigidas al aspecto laboral (Decreto 1075, 2015; Decreto 1278, 2002; Decreto 1850, 2002) y la afiliación al sistema de riesgos laborales (Ley 1562, 2012); también se contemplan las particularidades y condiciones relacionados a la idoneidad del trabajo, entre ellos, el manual de carrera docente acerca de las funciones, requisitos y competencias propias de la profesión (Resolución 09317, 2016), sumado a lo relacionado con la evaluación sobre el desempeño laboral (Decreto 3782, 2007) y de competencias (Decreto 2715, 2009). Las principales acciones están encaminadas a la calidad de la vida laboral y la oferta de servicios, un ejemplo de ello son los estímulos y la formación continua, también se incluye la incorporación a la seguridad social integral en beneficio del bienestar físico, mental y emocional. Otros programas llevados a cabo por el MEN (2017) y el entonces COLDEPORTES fue la realización de los juegos deportivos del magisterio, actualmente vigente. Es así como, ante la falta de creación y ejecución de nuevos programas dirigidos al bienestar laboral de docentes y directivos docentes por parte de los establecimientos educativos, es menester armonizar las prácticas que favorezcan a todos los miembros de la comunidad educativa, comprendiendo acciones de tipo culturales, artísticas, convivenciales, recreativas, socioafectivas, entre otras, que a su vez trasciendan del sujeto trabajador y movilicen el desarrollo humano integral. (MEN, 2009)

Ahora bien, en Colombia, más allá de la inexistencia actual de una ley, política o lineamiento que englobe en su totalidad el bienestar escolar desde un enfoque holístico, se desarrollaron una serie de normatividades considerando múltiples dimensiones de acuerdo con el recorrido efectuado, sin embargo, es apremiante por parte de los establecimientos educativos continuar promoviendo e implementando mejoras para garantizar un bienestar escolar integral de cada uno de los actores de la comunidad educativa [estudiantes, docentes, directivos y padres de familia] a partir de la caracterización de su población y el análisis contextual de las necesidades particulares para su posterior intervención, evaluación y seguimiento.

A pesar de esta ausencia, cada una de las categorías del bienestar escolar contiene un arraigo constitucional que legitima las acciones del Estado colombiano en búsqueda de garantizar en su complejidad la educación y el bienestar integral en las escuelas. No obstante, lo ya examinado da cuentas de un proceso que, en comparación con los lineamientos de la Educación Superior en materia de políticas de bienestar, difiere soberanamente de lo que ocurre en el contexto de la educación básica (MEN, 2016). Del mismo modo acontece en el campo del ocio, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, las políticas públicas continúan siendo ajenas a los contextos locales, por su parte, los establecimientos educativos no gozan de rutas para el diseño de programas y/o proyectos que aborde desde las subjetividades educativas la puesta en escena de una propuesta afín. A continuación, se dilucida las categorías del bienestar escolar halladas junto con la relación entre el fundamento constitucional y la normatividad vigente. (Ver *tabla 2*)

Tabla 2. Normatividad Bienestar Escolar en Colombia

Bienestar Escolar		Normatividad	Fundamento Constitucional
Bienestar físico	Ocio, recreación y prácticas deportivas	Ley 181 de 1995 (Ley Nacional del Deporte). Decreto 1052 de 2022 (Lineamiento para apoyar el talento deportivo).	Artículo 45: Derecho a la formación integral del adolescente. Artículo 52: Derecho a la práctica del deporte y la recreación.
	Nutrición	Ley 1955 de 2019 (Programa de alimentación escolar - PAE).	Artículo 44: Derechos fundamentales de los niños (alimentación).
	Estilos de vida saludables	Ley 1967 de 2019 (Ministerio del Deporte).	Artículo 52: Función del deporte en preservar y desarrollar un mejor estado de salud.

Bienestar mental y emocional	Bienestar Mental	Ley 1616 de 2013 (Salud Mental en Colombia).	Artículo 11: Derechos a la vida y a la integridad física.
		Resolución 4886 de 2018 (Política Nacional de Salud Mental).	Artículo 45: Derecho a la protección integral del adolescente.
	Bienestar Emocional	Decreto 1075 de 2015 (Decreto único reglamentario del sector educación).	Artículo 16: Derecho al libre desarrollo de la personalidad.
	Prevención del consumo de drogas	Resolución 089 de 2019 (Política Integral para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas). Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia).	Artículo 49: Derecho a la salud.
Bienestar social	Convivencia escolar	Ley 1620 de 2013 (Prevención y atención de la violencia escolar). Decreto 1965 de 2013 (Reglamentación de la Ley 1620).	Artículo 15: Derecho a la intimidad y el buen nombre. Artículo 21: Derecho a la honra.
	Inclusión y diversidad	Ley 2216 de 2022 (Ley de educación inclusiva). Decreto 1421 de 2017 (Reglamenta la atención educativa a la población en condición de discapacidad).	Artículo 47: Deber del Estado para la inclusión de las personas disminuidas. Artículo 13: Derecho a la igualdad y no discriminación.
Bienestar	Educación artística	Ley 397 de 1997 (Ley	Artículo 70: Deber del Estado de promover el

educativo	y cultural	General de Cultura).	acceso a la cultura en sus diversas manifestaciones.
	Educación Ambiental	Decreto 1743 de 1994 (Reglamenta la educación ambiental). Ley 1549 de 2012 (Fortalecimiento de la política nacional de educación ambiental).	Artículo 79: Derecho a disfrutar de un ambiente sano.
	Acceso a recursos tecnológicos	Ley 1341 de 2009 (Ley de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones). Ley 2108 de 2021 (Internet como servicio público, esencial y universal).	Artículo 71: Deber del Estado de fomentar la tecnología.
Bienestar institucional	Calidad educativa	Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).	Artículo 27: Derecho de libertad de enseñanza y cátedra. Artículo 67: Derecho a la educación.
	Participación estudiantil	Decreto 1860 de 1994 (Reglamenta la Ley 115).	Artículo 73: Derecho de los estudiantes a participar en las decisiones de la vida escolar.
	Participación de los padres	Ley 2025 de 2020 (Implementación de las escuelas para padres y madres)	Artículo 69: Derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos.
Bienestar docente directivos	Profesionalización y Docente	Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente). Decreto 1075 de 2015 (Decreto único)	Artículo 68: Garantía del Estado en la profesionalización y la dignificación de la labor docente.

	reglamentario del sector educación).
Seguridad Social	Ley 1562 de 2012 (Sistema de riesgos laborales). Decreto 1072 de 2015 (Decreto único reglamentario del sector trabajo). Artículo 48: Derecho a la seguridad social.

Fuente: elaboración propia

A partir de la información preliminar, la categoría correspondiente al bienestar físico engloba el ocio, la recreación y las prácticas deportivas, así como la nutrición y los estilos de vida saludables enfatizando las acciones en la promoción y acceso de programas deportivos, además de la educación de buenos hábitos incluyendo la alimentación. Mientras que, el bienestar mental y emocional posicionan sus esfuerzos en la prevención y atención de trastornos mentales y la adquisición de habilidades socioemocionales para la vida; además de fomentar conciencia sobre los riesgos asociados al consumo de sustancias psicoactivas. Por su parte, el bienestar social envuelve la convivencia escolar en busca de la promoción, prevención, atención y seguimiento de las conductas violentas y el acoso en las aulas, favoreciendo la creación de un ambiente basado en el respeto por la dignidad humana junto con la educación inclusiva. Para ello, el bienestar institucional debe ofrecer garantías de la calidad educativa a partir de la participación de estudiantes y padres de familia en la toma de decisiones de la vida escolar y la gestión institucional; asimismo, la formación integral requiere de abarcar temáticas imprescindibles como la educación artística y cultural, la educación ambiental y el acceso a recursos tecnológicos.

También es relevante integrar al bienestar escolar la categoría de bienestar docente y directivos docentes como miembros que integran la comunidad educativa. Dada la profesionalización de la labor y la dignificación del trabajo, se enfatiza en la

protección de la estabilidad laboral y los derechos en seguridad social, no obstante, su bienestar incluye, al igual que en los estudiantes, la continua formación en competencias y habilidades propias de su profesión, además de la prestación de servicios relacionados con la salud mental, emocional, social y física.

2.1.4.1. Marco institucional Juan Bautista Migani

El proceso pedagógico para prevenir la deserción escolar es parte del plan de gestión de la Dependencia de Orientación Escolar y se integra con las acciones de las Coordinaciones de Convivencia y Académica, en el marco del desarrollo institucional. Los lineamientos de esta práctica se encuentran en un documento orientador llamado "Elementos para el diagnóstico del estudiante y el desarrollo de la gestión del titular de grupo" y se enfocan en objetivos como mejorar el rendimiento académico, prevenir la deserción y promover la convivencia y la salud mental.

En términos metodológicos, el proceso se divide en tres momentos: inducción y caracterización de estudiantes, identificación y remisión de casos que necesitan atención, y socialización del diagnóstico con docentes y padres para planificar acciones conjuntas con el objetivo de prevenir la deserción. Durante la inducción, se familiariza a los estudiantes con la institución y se les presenta información relevante. Posteriormente, se lleva a cabo la caracterización del grupo para identificar situaciones que requieren atención. En la fase de socialización, se discuten los resultados con los docentes y los padres, involucrándolos en el proceso y estableciendo compromisos de participación para mejorar la convivencia y el rendimiento académico. También se identifican estudiantes con necesidades especiales, problemas de salud o dificultades de convivencia que podrían estar en riesgo de deserción, y se los remite a la dependencia de Orientación para una atención individualizada.

El proceso de diagnóstico escolar se enfoca en comprender tanto lo colectivo como lo individual, utilizando la caracterización del grupo como punto de partida para

comprender a cada estudiante. Esta aproximación desde lo grupal evita generalizaciones y garantiza un enfoque más preciso en las acciones individuales.

El diagnóstico de grupo se enriquece con el "Observador del Estudiante," proporcionando datos importantes para diseñar el plan de titularía y orientar a cada estudiante en la creación de su Plan de Mejoramiento Individual (PMI). Esta información incluye datos sobre la cantidad de estudiantes, edades, género, origen, pertenencia a grupos étnicos, condiciones de salud o necesidades educativas especiales, estructura familiar, lugar de residencia, ocupación de los padres y problemas identificados que requieren atención.

Un buen diagnóstico individual, basado en la caracterización del grupo, busca responder una serie de preguntas clave sobre cada estudiante, como su identidad en el grupo, origen, familia, necesidades especiales, talentos, dificultades, intereses y requerimientos de atención específica. Esto sienta las bases para establecer una relación pedagógica sólida basada en un conocimiento profundo del estudiante y su entorno.

Además, se menciona la utilidad del sociograma como una herramienta gráfica para comprender las relaciones interpersonales en el grupo. Este instrumento permite evaluar las relaciones, integración y motivaciones de aceptación o rechazo entre los estudiantes. Se enfatiza la importancia de diseñar preguntas sencillas y creativas para recopilar información significativa que guíe la mejora del ambiente de aula y las relaciones interpersonales.

En resumen, el diagnóstico escolar se realiza de manera colectiva e individual, utilizando la caracterización del grupo como punto de partida. Se recopilan datos relevantes sobre cada estudiante para comprender sus necesidades y potencialidades, y se utiliza el sociograma como herramienta gráfica para analizar las relaciones interpersonales en el grupo.

El uso de un enfoque alternativo para abordar la deserción escolar, especialmente entre estudiantes con dificultades especiales o situaciones familiares críticas, implica la implementación de estrategias que permitan continuar su formación en el hogar. Esto se lleva a cabo mediante guías de aprendizaje, la supervisión de los padres y el apoyo de los docentes y el departamento de Orientación Escolar.

La "Carta de Orientación," que se ha desarrollado desde 1992, reúne preocupaciones de docentes y padres sobre este tema crítico y propone enfoques preventivos en el marco del plan de gestión de Orientación Escolar. A lo largo de los años, diferentes ediciones de la Carta han explorado la estrategia de estudio en casa a través del "MAPA" (Manual de Apoyo Psicoacadémico).

La Carta N° 21 del 2006 introdujo elementos adicionales para fortalecer esta estrategia, destacando la importancia de proporcionar oportunidades de aprendizaje fuera del aula para aquellos estudiantes propensos a la deserción. La Carta N° 24 de 2007 abordó preguntas y preocupaciones de padres y estudiantes sobre el MAPA después de su implementación durante cinco años.

En el año 2019, se evaluó la estrategia junto con docentes, estudiantes y padres, indicando que la institución está avanzando en la dirección correcta al fomentar una comunicación permanente, especialmente con el uso de tecnologías. La pandemia del 2020 resaltó la necesidad de diseñar guías de estudio autodirigido como respuesta al aislamiento impuesto por el Covid-19.

A pesar de una pausa en el uso del MAPA durante un retorno a la presencialidad, la pandemia aún presenta desafíos latentes y la deserción sigue siendo una amenaza.

El MAPA se fundamenta en la complementariedad entre la preparación académica y la formación para la vida, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias y intereses tanto personales como grupales. Se reconoce la diversidad de enfoques de

aprendizaje de cada estudiante y la interacción entre la institución educativa y el entorno social para comprender la realidad de los estudiantes.

La participación de los padres se considera esencial en este proceso, ya que la familia es donde se aprenden los valores fundamentales de la convivencia, mientras que la escuela complementa este proceso y promueve nuevas formas de relación y desarrollo de competencias.

En resumen, el enfoque alternativo para prevenir la deserción escolar implica la implementación de estrategias de aprendizaje en casa, con un énfasis en la participación de los padres y una comunicación continua entre la institución educativa y el entorno social.

2.2. Conceptos Definidores y Sensibilizadores (cualitativa)

Al centrar los intereses del estudio sobre el ocio y el bienestar escolar, es pertinente abordarlos de forma conceptual para reconocerlos dentro del paradigma investigativo y en la forma de acercamiento a los resultados que persigue el estudio. A continuación, se esquematiza la base sensibilizadora de los conceptos claros.

2.2.2 Ocio

Es claramente un fenómeno social que está fuertemente asociado al tiempo libre y que ha sufrido una tergiversación cuando se discute en el marco de la recreación. En efecto, el ocio es un constructo epistémico superior a las otras derivaciones de su desarrollo conceptual y operativo, pues desde la promulgación de los derechos humanos, se ha considerado en complemento a los efectos sociales derivados de la industrialización y el tiempo libre, como una necesidad humana y un derecho adquirido como seres humanos. Pero la discusión transcurre en la delimitación y

diferenciación conceptual del campo del tiempo libre además de la recreación, algo que en este segmento es pertinente aclarar.

La frontera real entre estos tres conceptos está dada en la definición del ocio como necesidad y derecho, algo que ciertamente le ha concedido un estatus globalizante y polifacético. Al describir el ocio como una forma de comportarse en el tiempo libre (Munné y Codina, 1996) es imperante vincular que el tiempo libre como constructo social desde las presiones del industrialismo, ha evolucionado a un espacio temporal dedicado no sólo al descanso revitalizante para retomar la fuerza laboral, sino que además de plantear la visión de ser un espacio libre de obligaciones, permite una variada posibilidad de acciones que en este caso son denominadas bajo el concepto de ocio.

En ese caso, la recreación como una construcción practicistas de goce y placer, se configura como uno de los satisfactores del ocio. Por otra parte, éste último presente formas de asociacionismo a nivel mundial y es prioridad en varias constituciones políticas de países en los que se ha dimensionado la evolución social desde la educación del ocio.

Dentro de las subcategorías derivadas del ocio, se distinguen las características que presenta la *tabla 3*.

Tabla 3. Ocio y sus características

Categoría	Características	
Ocio	Cultural	Festivo
	Ecológico	Creativo
	Mantenimiento	Divergente
	Recreativo	Activo
	Social	Armónico
	Libre	Preventivo
	Disfrute	Descanso/relajación

Alegre	Emotivo
Divertido	Crecimiento
Equilibrador	Satisfactorio
Significativo	

Fuente. Elaboración propia a partir de Tovar y Monteagudo (2018).

No obstante, es pertinente afirmar que el ocio encuentra sus expresiones en otros fenómenos sociales como el turismo, deporte, cultura, arte, sentidos sociales, personales, académicos, entre otros que son en esencia, satisfactores mismos del ocio.

2.2.2. Bienestar

El concepto de bienestar a nivel universal ha sufrido variaciones significativas. Su posicionamiento ha tomado un rumbo que ha superado el acostumbrado asistencialismo y se ha adaptado a otras circunstancias situadas dentro de los diferentes escenarios en los que se puede presentar: universidades, empresas e incluso, el ambiente escolar.

Como constructo se asume que su interés radica en la calidad de vida y su indicador principal está fuertemente ligado a la satisfacción de necesidades básicas. No obstante, las variables poblacionales permiten entender que el desarrollo se da en formas diferenciales de acuerdo a cada sujeto y los colectivos que integra. No obstante, el estudio del bienestar debe superar el asistencialismo convencional que se estacionó en las universidades y adoptar nuevas visiones epistémicas de este campo en un escenario no habitual: la escuela.

En este caso concreto, hablar de bienestar en el ámbito escolar proyecta sus intereses en la calidad de la educación y porque no, en la búsqueda de la felicidad de los sujetos.

El estudio de esta categoría invita a una caracterización permanente de los grupos poblacionales porque cada uno construye una gama de necesidades que muy

escasamente se identifica con las necesidades de otros. Mientras que un docente requiere un espacio de estacionamiento, el estudiante solicita alternativas de orden lúdico, alimentación, transporte, entre otras que terminan siendo atípicas para las que el funcionario administrativo dispone, por ejemplo: condiciones ergonómicas para su trabajo.

2.3. Categorización (cualitativa)

La presente investigación desarrolla unas categorías de naturaleza cualitativa que dan cuenta de las intencionalidades y su estructura metodológica (ver *tabla 4*).

Tabla 4. Categorización de la investigación

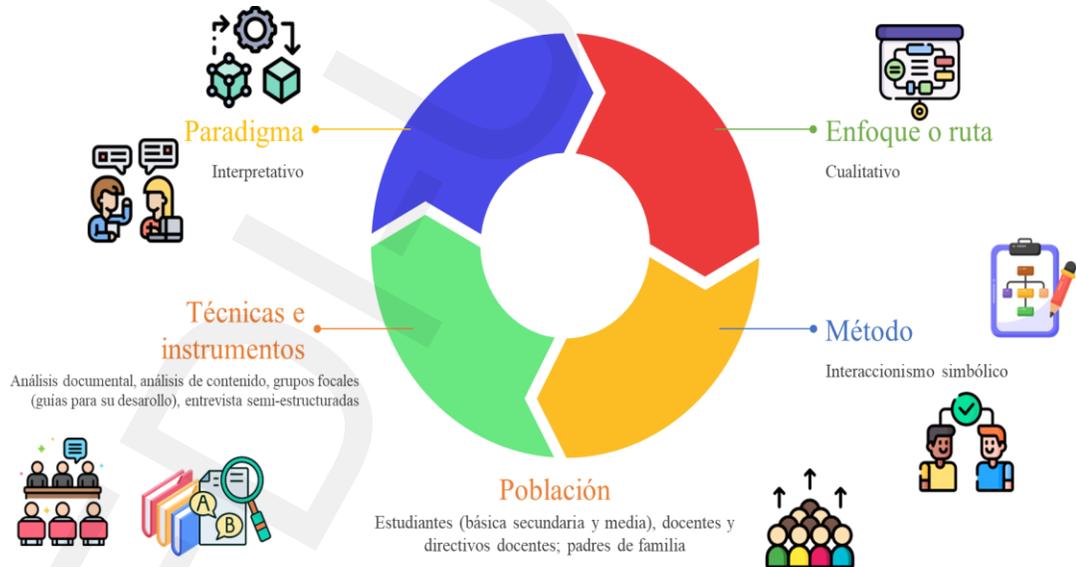
Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis	Indicadores
Representaciones sociales de ocio	Estado del arte	Documental	Bases teóricas, conceptuales, investigativas
	Normas, orientaciones, normativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y curriculares	Documental	Bases legales
	Marco representacional del ocio en el contexto escolar	Estudiantes	Concepciones Utilidad Gestión Participación Entorno escolar Responsabilidad y autonomía Antes del conocimiento pedagógico Cambio de concepción a través del conocimiento Ocio como tiempo libre y actividades no obligatorias Ocio como inactividad o no hacer nada
	Concepción	Docentes y directivos docentes	Ocio como uso de espacios libres
			Ocio como aprovechamiento del tiempo libre
			Ocio como actividades placenteras y diferentes a las cotidianas
			Cambio de concepción del ocio en relación con la profesión y la salud mental
	Implementación	Padres de familia	Falta de reconocimiento del ocio en la sociedad
			Transversalidad del ocio en la pedagogía
			Importancia de abordar el ocio en la escuela
Desafíos en la implementación del ocio en la educación			
Uso del ocio en las programaciones pedagógicas			
Papel de la educación en el uso del tiempo libre			
Relación entre el ocio y la educación familiar			
Definición de Ocio			
Uso del tiempo libre			
Impacto del ocio en el trabajo			
Bienestar			
Ocio de los hijos			

Bienestar	Estado del arte	Documental	Actividades de ocio en la institución educativa Participación de los padres en la educación Bases teóricas, conceptuales, investigativas
	Normas, orientaciones, normativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y curriculares	Documental	Bases legales
	Marco conceptual de las subjektividades educativas	Estudiantes, docentes/directivos docentes y padres de familia	Concepciones Prácticas Percepciones

**Capítulo 3. ASPECTOS
METODOLÓGICOS DE LA
INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se analizan todos los elementos constitutivos del marco empírico. En su abordaje, se ha distribuido a su vez, en siete subcapítulos así: a) paradigma y ruta, b) diseño, c) universo y selección de la muestra, d) categorías y variables, e) técnicas e instrumentos para la recolección de información, f) procedimiento y g) técnicas de análisis de información. Es importante señalar que la esencia del marco empírico tiene una importante relación con los objetivos proyectados en la parte introductoria del estudio.

Esencial por su sentido operativo, da sentido a las singularidades procedimentales que como se ha mencionado, se encuentran vinculadas a los objetivos de la investigación para acercar al investigador al fenómeno que pretende estudiar (Ñaupas, et al., 2014) del mismo modo, se valoran los factores que de alguna manera tienen influencia, cualquiera que sea en el marco de las categorías (Hernández y Mendoza, 2018). La metodología general del estudio se resume en la *figura 10*.



Fuente: elaboración propia

Figura 4. Marco metodológico general

3.1. Paradigma, Método y Enfoque de Investigación

Paradigma interpretativo, aunque no es común pensar en el interaccionismo simbólico como método antes que, como constructo teórico sociológico, en este caso, se valida su uso con un enfoque netamente cualitativo. No obstante, como referente metodológico para el análisis de los datos se proyecta la triangulación.

A partir de la aparición de la metodología cualitativa en el siglo XIX, campos del conocimiento como la sociología y la psicología ponen sobre la discusión el factor etnográfico, cobrando especial relevancia el contexto natural donde ocurren los sucesos, dando paso al estudio de las relaciones sociales por medio de las metodologías cualitativas (Cotán, 2016). Dentro de los variables enfoques teóricos cualitativos, el interaccionismo simbólico estudia desde la realidad del sujeto o grupo social, los significados que estos confieren a su contexto y la forma como interactúan entre si (Contreras, 2011).

Desde el surgimiento de las ciencias sociales, su complejidad no se enfatiza en la resolución de problemas sociales, sino que recae, como lo señala Maldonado (2016) en la transformación de las condiciones en que este surge. Por lo tanto, más allá de las críticas acerca de la científicidad y validez de la investigación en ciencias sociales (Guerrero et al, 2018), el objeto de estudio real se encuentra arraigado a la subjetividad de los participantes basado en el lenguaje y las narraciones suscitando así, el análisis de la información desde un carácter holístico y la vez subjetivo en la interpretación de los datos, no obstante, es el investigador quien desde su rol profesional, asume la responsabilidad de apartar cualquier creencia o predisposición tomando una postura objetiva frente al estudio de la información (Álvarez, 2003).

Es así como, ramas de estudio tales como la sociología, psicología social, trabajo social, educación, entre otras, han optado por la inclusión del interaccionismo simbólico como metodología cualitativa en sus estudios científicos de las ciencias sociales, siendo un enfoque destacado contribuyendo en los modos de comprender e

interpretar problemáticas sociales, un ejemplo de ello, son los estudios llevados a cabo por Arévalo y García (2022); Alvarado et al. (2021); De Rosa (2018), González y Arredondo (2012), Donizete et al. (2010), Lennon (2006).

Ahora bien, esta teoría sociológica, desarrollada en un inicio por George Herbert Mead y posteriormente por Herbert Blumer (1981), centra su estudio en las interacciones sociales causadas por el intercambio de significados que le atribuye el sujeto a su realidad. Para ampliar el concepto, es importante comprender el interaccionismo simbólico con base en tres principios fundamentales: el significado, la comunicación y la interacción social, es decir, el individuo ejecuta sus acciones con relación al significado que los objetos [físicos, sociales y abstractos] tienen para sí mismo, estos son deducidos por el sujeto a raíz de las interacciones sociales acontecidas a su alrededor basado en la interpretación propia (Natera et al., 2017).

De acuerdo con Carabaña y Lamo (1978), es en el sujeto donde recaen dos condicionantes, como miembro de un grupo social y como individuo, mientras que la sociedad humana puede percibirse de manera fisiológica o institucional. En esta última, el sujeto adopta un rol frente a los demás, participa de una estructura social en la que los conflictos surgen desde las subjetividades particulares permitiendo al sujeto reconstruir el significado del objeto de discordia.

En otras palabras, es el sujeto quien se apropia de la percepción del mundo a su alrededor, asignando un significado a los objetos de tipo físicos [casa, árbol, guitarra], sociales [madre, docente, líder] o abstractos [principios morales, éticos, políticos] que, a través del proceso de vida, logra crear, afirmar, transformar o desechar simbolismos. Misma dinámica ocurre con los grupos sociales, quienes llegan a aceptar significados similares en una determinada comunidad e incluso modificarlos de ser necesario. Esta aclaración sitúa el interaccionismo simbólico como una corriente teórica basada en el pragmatismo, no obstante, también es situado desde

otro ámbito de análisis como marco metodológico para las ciencias sociales (Blumer, 1982).

Ahora bien, la formación del significado se elabora socialmente por medio de la comunicación y la interacción como procesos dominantes en la construcción de la realidad social, por lo que, las interacciones sociales implican la interpretación de los símbolos y la adaptación de las conductas en función de esas interpretaciones. En palabras de Blumer (1982; 1992), finalmente es el sujeto quien toma la decisión de accionar de acuerdo con la interpretación que apropia desde su percepción.

Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, la sociedad se entiende como el resultado de las interacciones individuales, y el comportamiento humano se ve influenciado por la percepción de cómo los demás interpretan y responden a nuestras acciones, destacando la capacidad de las personas para dar forma a su propia realidad social a través de la interacción. Por su parte, los grupos sociales se originan por la acción conjunta, por lo que, de acuerdo con Blumer (1982; 1992), su análisis debe ser llevado a cabo desde el contexto situacional.

Es importante resaltar que las interacciones sociales acontecen únicamente entre los sujetos mas no entre los objetos anteriormente mencionados; para Carabaña y Lamo (1978), es aquí donde difiere la cultura como aquello que las personas realizan y la estructura social como el tipo de relaciones que resultan de las interacciones explícitas entre los sujetos. Esto nos aclara la mirada del autor en tanto que, reconoce un individuo que desde la percepción del mundo que habita, que, a su vez, se obliga a si mismo a interpretarlo y darle un significado, siendo esta premisa distante de la concepción donde el individuo tiene una postura reactiva frente a los estímulos externos; por el contrario, es el sujeto quien construye a través de la interpretación del símbolo su propio significado, con ello direcciona su accionar (Sánchez, 2008). Si bien, desde lo colectivo, las personas se conducen bajo la premisa anterior, la acción conjunta es, de la misma manera, el resultado de un proceso interpretativo de su

contexto, compartiendo entre si los significados comunes y ya preestablecidos generando en cada miembro de comunidad específica, una determinada interacción frente al símbolo y su significado.

Para Natera et al. (2017), el ser humano permanece en constante construcción y deconstrucción de significados, todos ellos relacionados con experiencias [procesos de vida] y determinan la apropiación personal del significado frente al objeto. Este interés del interaccionismo simbólico por conocer el significado permite ahondar en fenómenos sociales complejos y concretos.

3.1.1 Interaccionismo simbólico desde la investigación cualitativa

Como metodología de la investigación, el interaccionismo simbólico se enfoca en el estudio científico sobre los patrones de conducta de un grupo de personas enfrentado al investigador al mundo empírico, siendo este susceptible de investigación. Precisamente, es este carácter etnográfico lo que impide medir los fenómenos sociales desde una metodología cuantitativa, ya que corresponde a un estudio de comprensión aguda de las dinámicas que emanan de las interacciones sociales.

La observación y análisis desde este campo, señala Blumer (1982; 1992) permite la recolección de datos suficientes y necesarios para el planteamiento de hipótesis que, bajo un esquema teórico, es validado tanto el problema como los datos y relaciones. Aunque el interaccionismo simbólico es una teoría que se enfoca principalmente en la microsociología, es decir, en las interacciones sociales a nivel individual y pequeño grupo, es ampliamente utilizado en otros campos del saber, buscando comprender cómo las personas construyen significados en sus interacciones diarias y responden a las situaciones cotidianas (Natera et al., 2017).

Siendo que, la investigación cualitativa estudia los sujetos en sus entornos naturales, lo observa en su cotidianidad, en sus interacciones, favorece la comprensión de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias [objetos] del mundo social,

correspondiente a una investigación interpretativa desde la exploración de la conducta humana desde los roles asociados a las estructuras sociales, las percepciones individuales y colectivas además de las interpretaciones de su realidad particular.

No obstante, el análisis dentro del interaccionismo simbólico, se enfoca en el contexto de ocurrencia, para el estudio concreto, desde las subjetividades educativas, siendo la comunidad institucional [estudiantes, docentes, directivos y padres familia], el grupo social donde acontecen las interacciones sociales y donde emanan las representaciones sociales del ocio y el bienestar escolar, por lo que, comprender los diversos significados y simbolismo que los sujetos han apropiado acerca del ocio y como se manifiestan en medio de las expresiones cotidianas en el espacio escolar, constituye el paradigma de la investigación. Es así como se requiere de un postulado metodológico donde el investigador observe, estudie y analice la acción del sujeto tal cual como vive, percibe, interpreta y organiza comprendiéndolo desde su contexto situacional (Carabaña y Lamo, 1978).

Para Archundia et al. (2021), el interaccionismo simbólico facilita la indagación de quienes son participantes a través de la comunicación y el lenguaje acerca de sus propias experiencias, opiniones y percepciones, favoreciendo al investigador la comprensión de la problemática social. Esta comprensión intersubjetiva del ocio desde las subjetividades educativas enriquece la visión desde la pluralidad de interpretaciones y multiplicidad de interacciones en el campo educativo.

Siendo así, no es posible medir un fenómeno social de manera cuantitativa como lo haría un enfoque de tipo estadístico, en su lugar, el interaccionismo simbólico se concentra en la comprensión cualitativa de las representaciones sociales, lo que implica utilizar métodos y técnicas acordes con la investigación cualitativa que se centren en comprender las percepciones, significados y simbolismos que las personas atribuyen al ocio, para el estudio en cuestión.

Es pertinente aclarar, de acuerdo con lo dicho por Mireles (2015) que, la investigación no constituye una estructura simplista y lineal orientada por la determinación de unos pasos, aunque cada uno de ellos se encuentra interrelacionado y cumple una función estimada, no se puede asumir una postura plana de la investigación tal si fuera un catálogo de instrucciones.

3.1.2 Interaccionismo simbólico en el campo educativo.

La pertinencia de la investigación científica en la educación corresponde a la relación influyente del espacio educativo en la consolidación de la sociedad del conocimiento, siendo la formación de los individuos correlacional a los valores y necesidades de la sociedad actual (Bernal, 2010). Dada las circunstancias, los establecimientos educativos requieren sensibilizarse frente a los problemas sociales en la continua búsqueda de mejorar la calidad de vida de cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Es por ello que, investigar produce mayor apropiación del conocimiento y, principalmente, favorece el estímulo en los cambios de un mundo flexible y dinámico como el actual.

Presentemente, la investigación educativa abarca diversos enfoques, empero, asume una postura de creación de conocimiento útil para la acción educativa, lo que sitúa la práctica como un cambio en el paradigma dándole una característica flexible y participativa en la resolución de los problemas en el ámbito educativo (Arnal et al., 1992). Teniendo en cuenta que los fenómenos educativos pueden llegar a ser más complejos y el análisis de los problemas educativos requiere del estudio de la realidad educativa, el carácter de las investigaciones cualitativas incluye, además, el análisis de variadas dimensiones de tipo pedagógico, psicológico o sociológico.

Por lo tanto, el diseño de una investigación cualitativa en el campo educativo se enmarca en la acción interpretativa del investigador con el propósito de conocer y comprender una realidad social permitiendo reconstruirla a partir de la mirada de los participantes (Tinoco et al., 2018; López, 2016a). Consecuentemente, la recolección

de datos no asume un enfoque numérico, por el contrario, se basa en las observaciones y narraciones del fenómeno.

Dentro de las técnicas e instrumentos de investigación cualitativa, de acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) estas permiten recolectar información acerca de lo que el sujeto piensa, siente, percibe e interactúa en su ambiente natural. Las principales técnicas empleadas en la investigación cualitativa corresponden a la entrevista, la observación y las conversaciones grupales (Guerrero et al, 2018). Las entrevistas como técnica, permite al investigador explorar al detalle las perspectivas y significados que los sujetos atribuyen a un tema en particular, estas pueden construirse de forma semiestructura flexibilizando las respuestas de los participantes permitiéndole profundizar en áreas de interés.

Asimismo, los llamados grupo focales, son participantes reunidos en grupo pequeños donde se generan debates acerca del tema puntual, este ejercicio puede revelar representaciones y dinámica compartidas dentro del grupo. Es importante para el investigador, incluir la carta de consentimiento informado como aspecto ético de la investigación conforme la naturaleza del estudio (Ospina, 2017), especialmente si este implica la participación de menores de edad como normalmente ocurre en el ámbito educativo.

La técnica de análisis documental que acompaña el instrumento de matriz de revisión de documentos, desde el enfoque cualitativo, favorece la codificación sistemática de escritos u otros tipos de materiales para identificar patrones. Ahora bien, dado las características de la investigación desde el interaccionismo simbólico, la observación permite al investigador una comprensión más profunda de cómo se construyen significados en el contexto específico (Ruiz, 2009). También resulta conveniente expresar que, este conjunto de métodos cualitativos se orienta hacia los participantes, sus experiencias reales y posibilidad de ser visibilizados frente a sus necesidades sociales (Cotán, 2016).

Sin embargo, es importante destacar que el interaccionismo simbólico se basa en una perspectiva cualitativa y subjetiva de la investigación. Por lo tanto, es más apropiado para preguntas de investigación que buscan comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados de las personas en los contextos sociales, tal es el caso de este estudio. Adicional a ello, en el campo de la educación, el interaccionismo simbólico se ha utilizado de diversas maneras permitiendo comprender las interacciones entre docentes y estudiantes, así como la construcción de significado en el entorno educativo. Desde este enfoque, es posible examinar las subjetividades relacionadas con la experiencia individual y colectiva, abordando la forma en que los sujetos construyen y expresan su subjetividad en el marco de las interacciones del ámbito educativo.

Del mismo modo, el interaccionismo simbólico propone un fuerte énfasis en la perspectiva subjetiva de los individuos argumentando que los sujetos interpretan y asignan significado a los objetos en función de su propia perspectiva y experiencias personales. Es así como, el interaccionismo simbólico y las subjetividades están relacionados en su énfasis en la perspectiva individual, la asimilación de significado personal y la importancia de la experiencia subjetiva en el contexto social. Ambos enfoques contribuyen a la comprensión de la atribución de significado basado en su comprensión y contexto y como pueden estos llegar a ser compartidos en el grupo social, resultando en la alineación gradual de significados a través de la interacción repetida. Empero, los significados y las construcciones de la realidad social pueden ser modificados y adaptados con el tiempo y en diferentes contextos. Las personas pueden reinterpretar símbolos y atribuirles nuevos significados a medida que su comprensión y experiencia evolucionan (Blumer, 1992; 1982)

3.2.1. Elección de la Tradición Cualitativa (si aplica)

Para la configuración de un aporte significativo desde el concepto de las subjetividades educativas, es perentorio reconocer que estas están ligadas a la ruta cualitativa. De forma independiente el estudio presenta algunos elementos de naturaleza cuantitativa, sin embargo, habría que reconocer la dominancia que la construcción dialógica aporta a los objetivos del estudio.

Dicho de esta manera, es relevante entonces que la comprensión del fenómeno esté asociada a la visión interpretativa y perceptiva de los sujetos que intervienen el objeto de estudio.

3.2. Tipo de Investigación

El presente estudio y sus intencionalidades pretender analizar e interpretar lo que acontece en el escenario escolar en el sentido del ocio y el bienestar. De acuerdo a esta visión, se reconoce que es de tipo interpretativo (Hurtado, 2000) y por sus aportes serios a la comprensión y transformación de espacios formativos curriculares y extracurriculares, se perfila desde la visión proyectiva que de acuerdo a Hurtado (2000) decanta sus contribuciones en la generación de propuestas o alternativas que diseñan propuestas resolutivas a un problema específico como punto de partida de un diagnóstico.

Por otra parte, el sentido de generar una propuesta como respuesta a un sentido descriptivo de los datos, sumado a la explicación teórica y la prospectiva como medida resolutiva de un problema de investigación, permite situar el presente estudio en marco de un estudio proyectivo.

3.3. Diseño de la Investigación

Asumiendo que el diseño de la investigación se haya fuertemente ligado a la recolección de información sin ser una redundancia en las técnicas e instrumentos, da cuenta si de los criterios que definen el tipo de datos que se pretende recopilar y analizar. Dicho así, de acuerdo a los propósitos proyectados el estudio responde a la naturaleza documental al intentar construir una base analítica de literatura acerca de las categorías de estudio. En ese sentido, también se orienta desde el sentido de un trabajo de campo al priorizar fuentes de información primaria con las subjetividades educativas, que para este caso son los estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia. Así pues, la investigación consciente una amalgama binaria de dos sentidos de diseño para sus propósitos.

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

En el desarrollo de investigaciones de ruta o enfoque cualitativa puede ser abordada desde instrumentos diversos. Dado el enfoque paradigmático y el sentido del interaccionismo simbólica como un constructo teórico de la sociología que se sirve en este caso como ruta metodológica desde la ruta cualitativa, hace propicio que la interacción de los sujetos, el significado y construcción de la realidad a partir del reconocimiento de símbolos sociales se destaquen los instrumentos que promueven un ejercicio dialógico fluido frente a las categorías de estudio. En ese caso, tomando como referencia los propósitos trazados, se distinguen en la *tabla 5* los principales instrumentos para la recolección de información

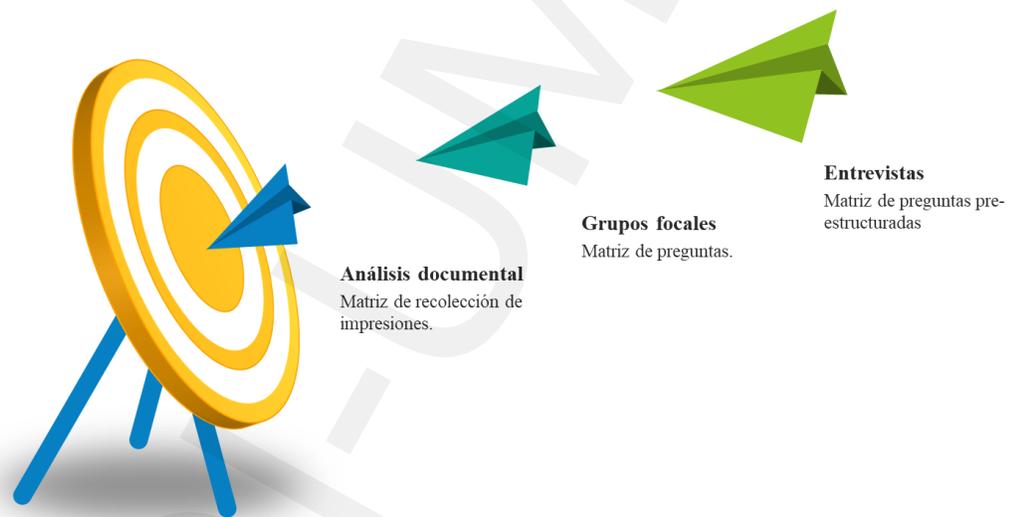
Tabla 5. Principales instrumentos para la recolección de información

Instrumento	Descripción
Matriz de análisis documental	Esquema segmentado en categorías y datos de identificación de las fuentes documentales

Matriz de análisis de contenido	Estructura básica de reconocimiento de marcadores discursivos en el análisis de fuentes documentales
Grupos focales	Orientado a sujetos que comparten características similares que permitan una interacción directa sobre las categorías propuesta en el estudio
Entrevistas	Recoge aspectos que la observación no ha determinado

Fuente: elaboración propia

No obstante, de acuerdo a las fases y objetivos del estudio, se perfilan los siguientes instrumentos consignados en la *figura 5*.



Fuente: elaboración propia

Figura 5. Instrumentos para la recolección de información

Fue necesaria la aplicación de consentimiento informados para el desarrollo de la investigación, en particular para la participación de los niños. (**Ver anexos**).

3.5. Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación (cualitativa)

3.5.1. Población y/o Descripción del Escenario de Investigación

La investigación se condensa en la Institución Educativa Juan Bautista Migani situada en la ciudad de Florencia, departamento del Caquetá, Colombia. El establecimiento educativo es de carácter oficial mixto, cuenta con aproximadamente 1.150 estudiantes pertenecientes a los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media académica distribuidos en jornada mañana (básica secundaria y media) y tarde (preescolar y primaria). La población vista como subjetividades educativas la conforman además de los estudiantes 52 docentes entre preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, tres directivos docentes (rector y dos coordinadores) y una docente orientadora.

No obstante, para construir una caracterización general, se presentan elementos analíticos de los estudiantes, teniendo en cuenta que configuran el conglomerado más significativo para el estudio.

3.5.1.1. Grados sextos. El grado sexto 2023 está conformado por 154 estudiantes distribuidos en cuatro grupos de 30, 33, 32 y 29 respectivamente; en los grupos 601, 602, 603 y 604, nivel de retención es bajo, ya que solamente el 31% de estudiantes son antiguos; cerca al 70% de los estudiantes son nuevos o que ingresan por primera vez a la institución. En el presente año se evidenció una disminución creciente en la población escolar en la institución general, y un aumento en particular solamente para grado sexto, dando como consecuencia un alto porcentaje de estudiantes, que además de nuevos, son repitentes: cerca al 30%. Del total del grupo (154). Se reportaron 12 familias de estudiantes (aprox. 8%), en condición de desplazamiento; ninguna perteneciente a etnias indígenas o raizales, solamente uno (1) se reconoce como afrodescendiente. Se reportó un estudiante (nuevo) con diagnóstico de déficit cognitivo leve generado por hipoacusia severa, ya se encuentra en el programa de inclusión de la institución. La problemática común en los cuatro grupos tiene que ver

con bajos niveles de desempeño en áreas específicas de lectura, escritura y matemáticas, así como la posible incidencia negativa de estudiantes repitentes procedentes de otras instituciones, y otras dificultades para la enseñanza y el aprendizaje asociadas a la falta de hábitos de estudio, relaciones interpersonales, desconocimiento y faltas al Manual de Convivencia, las que serán atendidas por las dependencias de Coordinación de Convivencia y Orientación, esta última a través del programa de prevención de la deserción y apoyo al aprendizaje, inclusión y Proyecto de Vida.

3.5.1.2. Grados séptimos. El grado séptimo inició con 113 estudiantes distribuidos en tres grupos de 39, 37 y 37 estudiantes, con edades entre los 10 y los 16 años y una edad promedio de 13 años. El 55% del grupo son varones. El nivel de retención de población en este grado es alto: cerca al 70% son estudiantes antiguos. Los estudiantes nuevos proceden de instituciones educativas de la ciudad. En este mismo grado el índice de repitencia se encuentra por debajo del 10%. El porcentaje de familias desplazadas no alcanza al 10%. En ningún grupo se reportaron estudiantes como pertenecientes a etnias, indígenas, raizales o afrodescendientes. En el grado séptimo se caracterizó una (1) estudiante con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quien se encuentra en el programa de inclusión desde grado 4 EB. En relación con la estructura familiar, el 48% de estudiantes vive en familias conformadas por ambos padres (biológicos), seguido de un 25% que convive con un solo padre; similar porcentaje corresponde a los estudiantes que viven con padre o madre sustituto (22%). En menor porcentaje (5%) se encuentran estudiantes conviviendo con abuelos o familiares cercanos (tíos). El 70% de las familias reportó contar con conectividad y el 30% dispone solamente de celular. La residencia de las familias de los estudiantes está distribuida por diversos sectores de la ciudad, desde los alrededores, hasta apartados como Nueva Colombia, El Timy, Troncal del Hacha, entre otros. Similar situación en relación con la ocupación de los padres. Ningún estudiante reportó padres

desempleados. Todos los estudiantes nuevos firmaron compromiso académico y de convivencia y sus padres de familia, de participar en la Alianza Familia Escuela.

3.5.1.3. Grados octavos. El grado octavo inició con un total de 79 estudiantes distribuidos en dos grupos de 39 y 40 estudiantes. El 30% del grupo son niñas y el 70% son varones. El nivel de retención en este grado es alto, cercano al 80% estudiantes antiguos frente al 20% de estudiantes nuevos. El 12% del grupo repite año. La cifra de menores trabajadores en este grado no supera el 5%. Se reportó un porcentaje por encima del 15% de las familias en condición de desplazamiento. Se reportó una familia que se reconoce como perteneciente a un grupo indígena; no se reportaron otras familias que reconocen como pertenecientes a etnias, raizales o afrodescendientes. No se encontraron estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se reportó un porcentaje del 1% para atención por riesgo psicosocial. El 45% de los estudiantes vive con ambos padres (biológicos), similar porcentaje vive sólo con padre o con madre; el 10% de los estudiantes vive con abuelos. La residencia de las familias se ubica en diversos sectores de la ciudad, algunos distantes de la Institución. Ningún estudiante reportó padres desempleados. El nivel de conectividad a internet de las familias es del 77%, los demás disponen de celular, solo un estudiante reportó familia sin conectividad. Se reportó la necesidad de intervenir al grado 8 en general, a nivel de Orientación para la mejora de las situaciones problemáticas enunciadas.

3.5.1.3. Grados novenos. El grado noveno inició con un total de 102 estudiantes distribuidos en tres grupos de 35, 37 y 30 estudiantes. El 45% del grupo corresponde a niñas y el 55% corresponde a varones. El nivel de retención en este grado es alto: se reportó del total del grupo cerca del 80% estudiantes antiguos frente a aproximadamente 20% de estudiantes nuevos. Se reportó el 21% de las familias en condición de desplazamiento. No se reportó ninguna familia como perteneciente a etnias, raizales o indígenas. Similar situación en relación con la población de

estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), solamente una (1) estudiante con diagnóstico y se encuentra en el programa de NEE desde grado 6°. Se reportó un 10% de estudiantes que repiten año. El nivel de conectividad a internet de las familias supera el 85%, con otro tipo de conectividad el 15; ninguna familia se reportó sin conectividad por lo menos, a través de celular. El grado 9° inició proceso de exploración profesional en la perspectiva del Proyecto de Vida (PDV) y la orientación Socio-vocacional (OSO) para la elección de carrera u ocupación, proceso que se articula al servicio social en Proyectos Ambientales Escolares (PRAES). Por encima del 95% de los estudiantes participaron en el proceso de inducción e iniciaron la articulación. La problemática que afecta el pronóstico de desempeño escolar se relaciona con la falta de hábitos de estudio, exceso de tiempo dedicado a internet y/o a juegos en línea, falta de acompañamiento y guía de los adultos en casa; en un bajo porcentaje, pero significativo (por encima del 30%) manifiestan desmotivación y desinterés hacia las actividades académicas. La gran mayoría son estudiantes saludables, el índice de estudiantes con problemas de salud mental es muy bajo, sin embargo, requiere atención individualizada, al igual que algunos que exploran en el consumo de alcohol, tabaco o drogas (se detectó en estudiantes que ingresan por primera vez a la institución), aspecto que recibe seguimiento por parte de los titulares de grupo y se reportó oportunamente a Convivencia y Orientación para su debida atención. Se espera que al finalizar el primer período académico (junio 16), se cuente con información básica sobre índices de desempeños en áreas de formación académica correlacionado con el perfil exploratorio para avanzar en el proceso de orientación Profesional (OP).

3.5.1.4. Grados décimos. El grado décimo inició con 102 estudiantes distribuidos en tres grupos de 32, 34 y 36 estudiantes. El porcentaje de varones es mayor respecto al de las niñas (cerca de 60% varones). La edad promedio del grado es de 16,5 (años y meses). El nivel de retención en este grado es alto, se ubica en el 76%, frente a un aproximado del 24% de estudiantes nuevos: este porcentaje se distribuye por igual en

los tres grupos (8% en c/u). Del total del grupo se reportó un porcentaje por encima del 22% de estudiantes reiniciantes o repitentes, de este, el 10% se ubica en el grupo 03. En el momento de la matrícula, no se reportaron estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE (el titular del grupo 03 reportó un caso probable sin diagnóstico). Los grupos 1 y 2 no reportaron familias pertenecientes a etnias, indígenas o grupos raizales (el grupo 03 reportó 4 familias indígena o afrodescendientes). Situación similar respecto a estudiantes menores trabajadores: este índice no supera el 2% del total del grado. Si bien el porcentaje de familias reportadas en condición de desplazamiento se encuentra por encima del 25%, no se reportaron padres o madres desempleados. En cuanto a la estructura familiar, el 34% de familias está conformada por ambos padres (biológicos), seguido en porcentaje del 43% de estudiantes que viven con un solo padre; el porcentaje de estudiantes que vive en familia con uno de los padres sustituto es del 12%; similar porcentaje (cerca del 13%) de estudiantes viven con otra familia cercana a su núcleo familiar (tíos, abuelos). El índice de conectividad en este grado es alto: solamente el 5% se reportó sin internet en casa. Ningún titular de grupo reportó problemática específica que requiera ser intervenida por las dependencias de Convivencia u Orientación. No se reportaron casos de estudiantes en riesgo psicosocial o en custodia por el ICBF. Este grado 10° avanza en fase intermedia en la construcción y desarrollo de su Proyecto de Vida (PDV): inició en grado 9° (2022) con el proceso de articulación entre el servicio social PRAES y Orientación Sociovocacional (OSO). Todos los estudiantes que ingresaron como nuevos, firmaron compromiso académico y de convivencia y sus padres, de participar en la Alianza Familia Escuela.

3.5.1.5. Grados undécimos. El grado undécimo inició con 72 estudiantes distribuidos en dos grupos de 34 y 38. Del total del grado, 30 son niñas (41%) y 42 son varones (59%), con edades que oscilan entre los 14 y 20 años (este último de un estudiante con Necesidades Educativas Especiales –NEE), con una edad promedio para el grado de 17 años. El nivel de retención escolar en este grado es alto: 53

estudiantes (aprox. 73%), frente a 19 estudiantes (27%). Del total del grupo se reportó solamente 1 estudiante (nuevo) que repite año. Se reportaron dos (2) estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) antiguos en la institución y se encuentran en el programa de inclusión: uno desde grado 4° EBP y otro desde grado 9°. El índice de estudiantes trabajadores es bajo (2,7%). El porcentaje de familias reportadas en condición de desplazamiento es significativo (27%), sin embargo, no se reportaron padres desempleados. No se reportaron estudiantes que se reconozcan como afrodescendiente, o pertenecientes a etnias, grupos indígenas o raizales. Los estudiantes nuevos proceden de instituciones de la ciudad como: Los Andes, JB. La Salle, Normal Superior y Avenida El Caraño e I.T. Industrial. Las instituciones fuera del departamento corresponden a ciudades como: Monongote (Caquetá). El titular del grupo 02 reportó problemática específica que requiere ser intervenida por las dependencias de Convivencia u Orientación, relacionada con indisciplina, desinterés manifiesto en pereza (sueño), actitudes temperamentales (control de emociones) y con menos incidencia, pero presente, ideas suicidad, ante lo cual solicita se les brinde acompañamiento.

Es pertinente mencionar que la institución no cuenta actualmente con una caracterización específica de docentes ni padres de familia. Esta situación será tenida en cuenta para los protocolos de recomendación para optimizar el conocimiento soterrado de los grupos poblacionales.

3.5.2. Descripción y Criterios de Selección de los Informantes Clave

Para el desarrollo del estudio, se ha tomado como fuente primaria la Institución Educativa Juan Bautista Migani. El fenómeno que se pretende estudiar, teniendo en cuenta los elementos que configuran el problema, se enfoca en toda la comunidad discriminada en tres grandes grupos poblacionales: estudiantil, docentes y directivos docentes y padres de familia. En la actualidad el centro educativo es oficial y urbano. Cuenta con una matrícula efectiva de 1150 estudiantes, de los cuales solo 834

pertenecen a los niveles de básica secundaria y media. En la distribución de los grados, la institución cuenta actualmente con 19 cursos en los niveles educativos de sexto a undécimo.

Como criterios de inclusión para los estudiantes, docentes/directivos docentes y padres de familia, se han estructurado los siguientes:

- Estudiantes: estar matriculados en la institución educativa y pertenecientes a los niveles de básica secundaria y media
- Ambos géneros
- Consentimientos informados por parte de los padres de familia
- Docentes que expresen su deseo de participar en la investigación
- Padres de familia que expresen su deseo de participar en la investigación

En los estudios cualitativos como este caso, la selección de los informantes se puede construir de forma intencional de acuerdo a los intereses que persigue el estudio. En ese caso, en el caso de los estudiantes se seleccionaron de forma aleatoria estudiantes de cada grado y curso de básica secundaria y media así: sexto (12); séptimo (9); octavo (8); noveno (9); décimo (9) y undécimo (9) para un total de 56 estudiantes que participaron de los grupos focales por cada grado.

En cuanto a los profesores, se contó con la participación de 10 docentes que manifestaron su voluntad de participar. Por otra parte, los padres de familia que se articularon al estudio fueron 3.

3.6. Procedimiento de la investigación

Con el claro propósito de alcanzar los propósitos proyectos, se siguió la siguiente ruta de trabajo:

- **Análisis documental y de contenido:** se inició un rastreo exhaustivo de fuentes documentales de diversos tipos. Esto incluyó repositorios institucionales nacionales e internacionales. Portales de revistas, bases de datos libres y suscritas ofrecidas por la universidad y otros entes. Luego de esa identificación, se procedió a una categorización específica dentro de las subcategorías emergentes y relacionales con el global sentido del estudio. Posteriormente del ejercicio encaminado a una revisión de literatura con más de 500 fuentes útiles, se construyó un marco referencial de las normas que reglamentan el ocio y el bienestar en el ámbito escolar.
- **Representaciones sociales de ocio y concepción de bienestar:** luego de la construcción de un acervo teórico amplio, se procedió a construir una gama de preguntas integradoras de las categorías de estudio para determinar las representaciones sociales de ocio y concepciones de bienestar desde las diferentes subjetividades. Las preguntas enfocadas para grupos focales (estudiantes y padres de familia) y entrevistas (docentes y directivos docentes), fueron sometidas a un análisis de expertos junto con la verificación de triangulación tomando como sustento el marco teórico ya construido anteriormente.

3.7. Credibilidad (cualitativa) de los instrumentos

Los instrumentos descritos anteriormente se han descrito de naturaleza cualitativa. Algunos fueron tomados de estudios similares que ciertamente dieron validez a esas técnicas. A continuación, se describen sus fuentes.

1. **Análisis documental.** Formato adaptado a partir de una investigación de tipo documental (Cardona, 2020).

2. **Grupo focal (estudiantes y padres de familia).** Fue elaborado desde una triangulación de datos con el marco teórico y sometido a validación como el juicio de expertos y pilotaje.
3. **Entrevista.** Como estructura se tomaron los aportes hechos por Jara (2018) además de también usar la triangulación de datos con el marco teórico y sometido a validación como el juicio de expertos.

3.8. Consideraciones éticas:

3.8.1. Criterios de confidencialidad

Se reconoce que, en la estructura del estudio, los datos que serán recopilados, serán tratados en todo momento bajo la condición de anonimato, aclarando que solo el investigador tendrá acceso a ellos y que, bajo la premisa de responsabilidad de mantener los criterios legales, previo a cualquier actividad de medición, se socializará con la institución para acceder a los permisos, así como los consentimientos informados a los padres de familia en el marco de la ley y la protección a menores.

3.8.2. Descripción de la obtención del consentimiento informado

Dando cumplimiento a los protocolos establecidos se diseñará y aplicará un consentimiento informado con los padres de familia posterior a una reunión informativa sobre las intencionalidades del estudio. El instrumento usado reposa en los anexos de la presente investigación.

3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

No se reconocen limitaciones del estudio. Por el contrario, con la participación activa del proyecto pedagógico, se prevé un mejoramiento en los procesos de gestión institucional orientados a la convivencia.

**Capítulo 4. ANÁLISIS E
INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS O HALLAZGOS**

4.1. Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos

Para el presente caso de acuerdo a la naturaleza de los datos obtenidos y que fueron ampliamente explicados en el apartado metodológico, corresponde señalar que las técnicas están orientadas a una categorización o codificación además del sentido que se obtiene de la revisión de contenidos, algo evidentemente necesario en la estructura de los propósitos de la investigación.

Visto de esta manera, se da paso a una comparación constante de grupos poblacionales y la construcción de redes semánticas e interpretativas de las subjetividades. En este caso, es relevante mencionar que la triangulación de datos es operante de los propósitos plasmados en la parte introductoria.

4.2. Procesamiento de los Datos (cualitativa)

Los datos obtenidos de los propósitos e instrumentos aplicados responden a formas diferenciales de procesamiento, aunque presentan un alto grado de influencia. En el primer caso, lo concerniente a las revisiones documentales y análisis de contenido, se conceptualizan las categorías y subcategorías construidas para determinar inicialmente el tratamiento del tema en cuestión, además de reconocer las posibles orientaciones globales que hay en torno al ocio y el bienestar en la escuela; para la actividad fue necesario la identificación de marcadores discursivos.

Por otra parte, al tratar de reconocer y analizar las representaciones de ocio en los diferentes grupos poblacionales, se usaron técnicas e instrumentos de recolección que priorizan el sentido subjetivo que connota las categorías centrales para ser revisados desde el uso de Atlat Ti como software especializado en la comprensión de información cualitativa.

Con estos insumos, fue necesario configurar un espacio de interlocución de los datos para dar paso a una construcción desde la amalgama de saberes interiorizados que en correspondencia a los hallazgos documentales, pusieran en evidencia la naturaleza del ocio y el bienestar en la escuela, con claro conocimiento de las necesidades puntuales

y por ende, la ruta ideal para la construcción de una propuesta guía de gestión del ocio como una perspectiva de abordaje del bienestar con todo lo que representa.

4.3. Contratación y Teorización (cualitativa)

La interacción permanente de los sentidos de la parte documental y de contenido con la estructura de las representaciones sociales además del bienestar, ubican la pertinente de la categorización como una forma de triangulación de datos que permite teorizar sobre los fenómenos sociales abordados en correspondencia de situar el ocio en la escuela desde un panorama mucho más que asistencial o radicado en un practicismo excesivo.

De esta manera, el estudio acoge una contratación permanente de saberes y percepción entre los grupos para dar paso no a la intencionalidad de cerrar brechas, sino de emancipar las fronteras del conocimiento contextual del ocio además de su vinculación inherente al bienestar. Dicho de esta manera, estacionar un ejercicio de triangulación de saberes, permite un acercamiento a la construcción de teorías como lo sugiere el en

4.3.1 El universo estudiantil

4.3.1.1 Representaciones sociales de Ocio

El abordaje del ocio en la escuela debe partir de nociones reales en el contexto colombiano y ellas indican que el concepto en cuestión es totalmente débil en el entorno escolarizado. Tal como registra en las bases legales del presente texto, no existe desde un orden constitucional, legislativo, territorial e institucional, orientaciones o disposiciones que traten el ocio como si pasa en otras latitudes en las que se ha convertido en una construcción social de vital importancia. No obstante, para discutir esas nociones representacionales del ocio en estudiantes, es importante

señalar que el discurso de lo recreativo ha ocupado las sendas de lo educativo pero que, a la luz de la interpretación epistémica, la recreación, el juego y otras expresiones lúdicas, funcionan únicamente como satisfactores del ocio en su dimensión de necesidad y derecho.

Con esa claridad contextual, se valoran los aportes obtenidos en la realización del grupo focal estudiantil para construir y discutir elementos coyunturales de la escuela de hoy en el marco del ocio infanto-juvenil colombiano, específicamente el caqueteño.

Por otro lado, las opiniones extraídas de los estudiantes de undécimo grado (Figura 2) abarcan diversas temáticas relacionadas con el ocio y su relación con el tiempo libre, la gestión del tiempo, la participación estudiantil y la responsabilidad personal.

En lo que respecta a la definición de ocio, se plantean dos perspectivas: una que lo define como el tiempo libre invertido en actividades que promueven el crecimiento personal, y otra que lo ve como la utilización de actividades beneficiosas o perjudiciales para uno mismo. En cuanto a la utilidad del ocio, se destaca que es esencial para la formación personal y el desarrollo, así como para el bienestar emocional y el descanso. También se reconoce su importancia en la prevención de problemas psicológicos y como una oportunidad para desarrollar habilidades y autoconocimiento. Además, el tiempo libre se emplea no solo para relajarse, sino también para compartir con otros y expresar emociones.

El tema de la procrastinación y la gestión del tiempo también surge en las opiniones recopiladas. Se argumenta que la procrastinación puede estar relacionada con la pérdida de tiempo en actividades innecesarias antes de abordar tareas importantes. Los desafíos de la gestión del tiempo, el agotamiento y las distracciones se señalan como factores que contribuyen a este mal hábito, especialmente en el contexto escolar, donde la cantidad de tareas y la falta de participación y comprensión por parte de los profesores pueden generar estrés.

La participación estudiantil y el cambio en el entorno escolar son cuestiones que también se abordan. Los estudiantes expresan frustración por la falta de actividades y espacios de ocio en la escuela, por lo que algunos sugieren que los propios alumnos deben liderar iniciativas para mejorar las actividades de ocio. Sin embargo, también se señala la falta de involucramiento estudiantil en la toma de decisiones y las mejoras en la escuela. Además, se resalta la importancia de la responsabilidad y la autonomía en relación con el ocio. A su vez, se discute que los padres pueden influir, pero no deben tomar todas las decisiones en nombre de los estudiantes, y se recalca la necesidad de diversificar las actividades de ocio para evitar la rutina y el aburrimiento.

Por último, se plantea el impacto negativo de llevar obligaciones al tiempo libre, ya que esto puede convertirlo en una carga y afectar negativamente el bienestar. Al mismo tiempo, se destaca la carencia de actividades de ocio en el ambiente escolar y la importancia de la participación estudiantil en la mejora de estas actividades, así como el papel de los profesores en guiar y acompañar a los estudiantes en sus actividades de ocio.

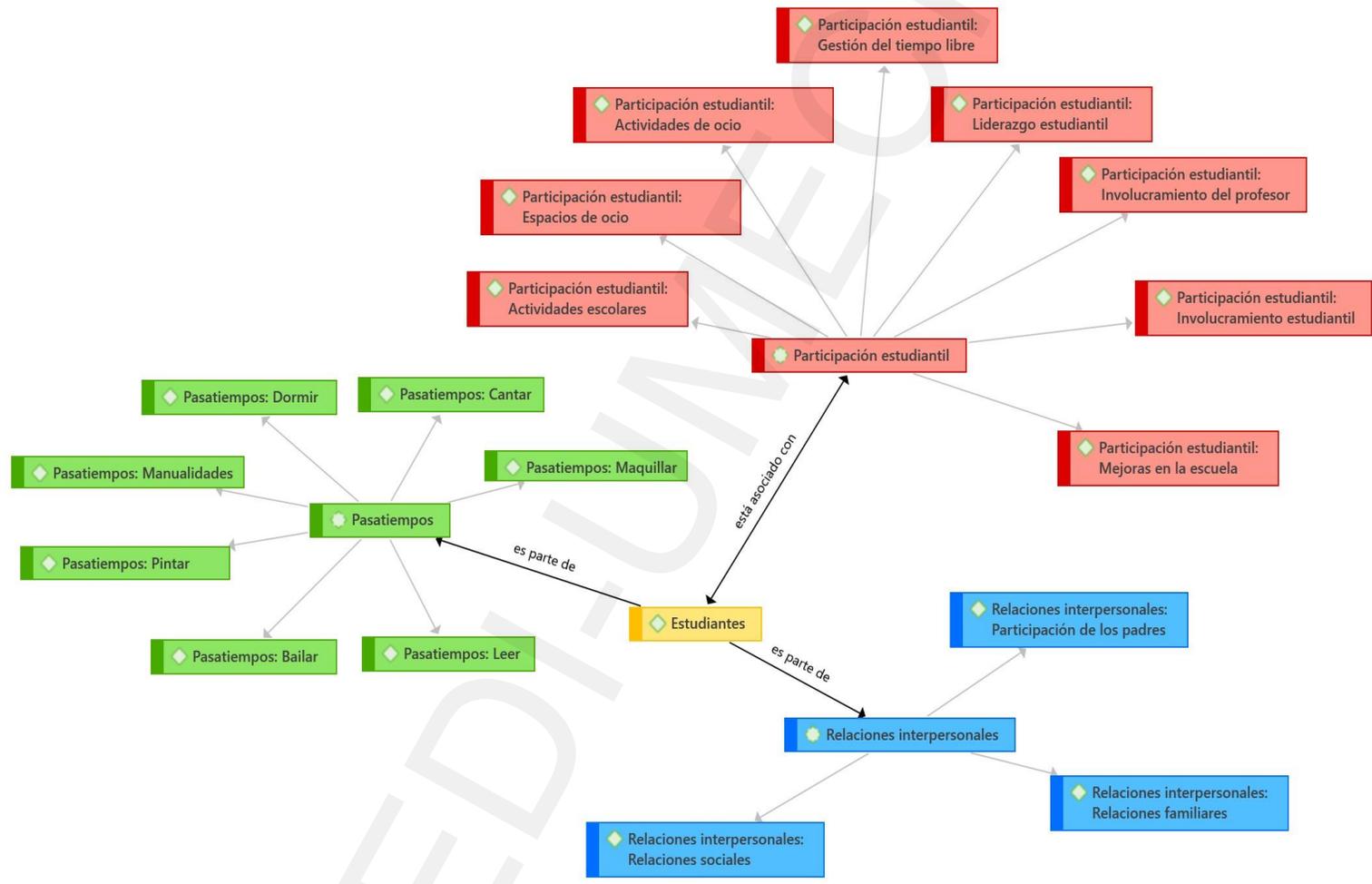


Figura 6. Red semántica ocio en estudiantes

Tabla 6. Codificación grupo focal estudiantil

Categoría	Subcategoría	Análisis
Ocio	Definición de Ocio	<p>Sujeto 13: El ocio se define como el tiempo libre que se invierte en actividades que apoyan el progreso personal, además de las responsabilidades habituales.</p> <p>Sujeto 2: El tiempo libre es aprovechado para actividades, ya sean beneficiosas o perjudiciales para uno mismo.</p> <p>Sujeto 8: El ocio es necesario para nuestra formación personal y desarrollo.</p> <p>Sujeto 2: El ocio es vital para el bienestar emocional y descanso</p> <p>Sujeto 14: El tiempo libre es necesario para evitar problemas psicológicos y permite hacer cosas que nos ayuden</p>
	Utilidad del Ocio	<p>Sujeto 13: El tiempo libre también es un reencuentro con uno mismo y una oportunidad para desarrollar habilidades y conocernos mejor</p> <p>Sujeto 1: El tiempo libre se usa no solo para relajarse, sino también para compartir con otros y liberar emociones</p> <p>Sujeto 11, 10, 5, 7, 1, 6, 4: Varios sujetos mencionan sus actividades de ocio preferidas, como pintar, leer, hacer manualidades, maquillaje, cantar, bailar, y dormir</p> <p>Sujeto 14: La procrastinación a menudo se debe a desperdiciar el tiempo en actividades innecesarias antes de hacer lo importante.</p>
	Procrastinación y Gestión del Tiempo	<p>Sujeto 11, 10, 13, 2, 1: Los sujetos mencionan los desafíos de la gestión del tiempo y cómo el agotamiento o las distracciones pueden llevar a la procrastinación</p> <p>Sujeto 3, 14: Los estudiantes argumentan que la cantidad de tareas y la falta de participación y comprensión de los profesores contribuyen al estrés y la procrastinación</p>

Participación y Cambio en el Entorno Escolar	<p>Sujeto 9, 5, 13, 2, 1: Los estudiantes expresan su frustración por la falta de actividades y espacios de ocio en el entorno escolar</p> <p>Sujeto 14: Sugieren que los estudiantes deberían liderar iniciativas para mejorar las actividades de ocio</p> <p>Sujeto 3, 1, 2, 13: Discuten la falta de involucramiento de los estudiantes en la toma de decisiones sobre las actividades de ocio y las mejoras en la escuela</p> <p>Sujeto 1, 13, 4, 14: Los sujetos destacan la importancia de la responsabilidad y la autonomía en la gestión del tiempo libre</p>
Responsabilidad y Autonomía	<p>Sujeto 14, 13, 1: Argumentan que los padres pueden influir, pero no deben tomar todas las decisiones en nombre de los estudiantes</p> <p>Sujeto 4, 1, 14, 13, 2: Hablan sobre la necesidad de variar las actividades de ocio para evitar la rutina y el aburrimiento</p>
Impacto negativo de la obligación en el Tiempo Libre	<p>Sujeto 4, 1, 14: Mencionan cómo llevar tareas o responsabilidades al tiempo libre puede convertirlo en una carga y afectar negativamente el bienestar</p> <p>Sujeto 2: Añade que la obligación en el tiempo libre puede volverse agotadora.</p> <p>Sujeto 14: Afirma que el tiempo libre puede volverse una responsabilidad</p>
Ambiente Escolar y Participación Estudiantil	<p>Sujeto 3, 5, 1, 13, 14: Discuten cómo el ambiente escolar carece de actividades de ocio y la importancia de la participación estudiantil en la mejora de estas actividades</p> <p>Sujeto 14, 13, 1: Argumentan que los estudiantes deberían liderar iniciativas y que los profesores deberían estar más involucrados en guiar y acompañar a los estudiantes en sus</p>

actividades de ocio

REDI-UMECIT

En consecuencia, bien podría afirmarse que el marco del ocio normalmente es representado por los estudiantes bajo las siguientes premisas:

- El ocio es el tiempo libre utilizado para actividades personales y responsabilidades. **(Sujeto 8, Sujeto 7, Sujeto 5):** El ocio es el tiempo libre que se gasta en actividades recreativas y personales cuando no se están cumpliendo obligaciones
- El ocio promueve el bienestar emocional y el desarrollo personal. **(Sujeto 1, Sujeto 8, Sujeto 6, Sujeto 4, Sujeto 2, Sujeto 3, Sujeto 5):** El tiempo libre puede tener un impacto significativo en el desarrollo personal, ya que puede influir en la toma de decisiones, el enfoque en objetivos y la construcción de habilidades
- La procrastinación es un desafío relacionado con la mala gestión del tiempo. **(Sujeto 1, Sujeto 8, Sujeto 6, Sujeto 4, Sujeto 2, Sujeto 3):** La gestión adecuada del tiempo libre implica planificación y disciplina para equilibrar las responsabilidades y las actividades de ocio
- Los estudiantes desean más actividades de ocio en el entorno escolar y consideran que su participación puede mejorar esto. **(Sujeto 2, Sujeto 7, Sujeto 5):** Los estudiantes desean más actividades de ocio en el entorno escolar, como deportes y concursos, para enriquecer su tiempo libre
- La responsabilidad y la autonomía son importantes en la gestión del tiempo libre. **(Sujeto 5, Sujeto 2, Sujeto 1):** Los padres pueden influir en cómo los jóvenes utilizan su tiempo libre al brindar orientación y apoyo, pero la decisión final recae en el individuo
- Llevar tareas al tiempo libre puede afectar negativamente el bienestar. **(Sujeto 5, Sujeto 1, Sujeto 7):** El estrés académico puede estar relacionado con una mala gestión del tiempo libre, y se mencionan estrategias para manejarlo.

(Sujeto 8, Sujeto 6): Establecer límites en el uso del tiempo libre es importante para evitar la dependencia de ciertas actividades y mantener un equilibrio

- Los estudiantes buscan un ambiente escolar con más actividades de ocio y desean participar en su mejora. **(Sujeto 5, Sujeto 8, Sujeto 6):** La variedad en las actividades de ocio puede contribuir al desarrollo físico, mental y emocional

4.3.1.2 Concepción de Bienestar

Tal como se estableció en las bases conceptuales, investigativas y legales, en la concepción de bienestar convergen multiplicidad de factores y dimensiones relacionadas con el desarrollo y formación integral de los sujetos. Las subjetividades educativa entorno al bienestar asumen diversas posturas a partir del crecimiento personal, la autonomía, el ambiente escolar, el bienestar psicológico y la necesidad de espacios para el disfrute y goce del tiempo libre. Los resultados caracterizan una marcada línea de relación entre la satisfacción escolar y el nivel de bienestar de los estudiantes, en sus percepciones, el bienestar escolar es,

Sujeto 4: Para mí el bienestar vendría siendo el equilibrio entre estar bien físicamente, mentalmente, espiritualmente y en base a estos tres componentes pues se definiría si una persona está bien.

Sujeto 7: Yo creo que el bienestar viene siendo la salud de cómo estamos física y mentalmente, de cómo nos encontramos.

Sujeto 8: Creo que para evidenciar el bienestar simplemente es sentirnos bien con nosotros mismos en cuanto a un estado de equilibrio en cuanto lo mental, lo

psicológico y el cuerpo para que pues así se pueda contribuir a las diferentes cosas y podemos tener una actitud positiva frente a las diferentes situaciones.

La triada del bienestar escolar en los estudiantes la conforman los componentes físico, mental y emocional. Mucho se discute acerca de las repercusiones del bienestar en la escuela en el rendimiento académico, adquisición de hábitos saludables, permanencia educativa que, sin perder su relevancia como parte integral, los estudiantes dan especial interés en el enfoque emocional del bienestar. Existen dos factores de afectación, el primero de naturaleza negativa, vincula emociones desagradables con la carga académica impuesta por los docentes, algunas de ellas referidas a la frustración, aburrimiento, agotamiento y estrés. En palabras de los estudiantes manifiestan que,

Sujeto 5: Los profesores más que todo nos culpan porque tenemos mucha pereza en las clases, pero pues ellos tampoco tienen en cuenta que nosotros estamos saturados de trabajos y eso influye en el bienestar emocional de uno.

Sujeto 14: El problema también es que el origen de la tarea pues es como una manera de castigo entonces digamos que eso se podría decir que es un abuso de los profesores al dejar tantas tareas [...]

Sujeto: Yo considero que, si afecta (el estrés escolar) ya que no se permite disfrutar, ni pasar bien, ni aprovechar bien el momento ya que estamos en ese constante pensamiento del estrés, de lo que hay que hacer después y de lo que hay que entregar para cumplir con lo académico.

El segundo factor de naturaleza positiva, enlaza las actividades lúdicas y recreativas como el canal mediador y gestor de las emociones. El encuentro consigo mismo posibilita el aprendizaje en habilidades y competencias emocionales, a la vez que favorece la percepción subjetiva del bienestar en la escuela. Los relatos indican las valoraciones hechas por los estudiantes.

Sujeto 7: Influye bastante ya que al momento de hacer alguna actividad lúdica por la tarde nos permite relajarnos, despejarnos, algunas veces se nos olvida todo lo demás y nos enfocamos en lo que estamos haciendo y se siente agradable.

Sujeto 13: Es liberador, ayuda también a descongestionarse a encontrarse con uno mismo.

La puesta en escena de estas destrezas fortalece el crecimiento y desarrollo personal, abre un espacio de reflexión del sujeto político y entrelazan los aprendizajes con el entorno educativo. Por lo tanto, llevar a cabo estas acciones favorece el conocimiento del individuo y de sus propias capacidades, para el estudiante constituye un beneficio de tipo mental en su bienestar.

Sujeto 14 -> 13: Es decir, que al momento de realizar algunas actividades pues de cierto modo poder encontrar ciertas cosas que nos gustan, ciertas cosas las cuales nos permitan poder encontrar nuestras habilidades, desarrollar habilidades las cuales nosotros nunca hemos previsto.

Sujeto 14: Pues de cierto modo la cuestión de que al hacer ciertos pasatiempos también le afecta a uno desarrollar su vida de estudio, aunque son cosas que uno aprende y que son habilidades que uno puede sacar.

Sin embargo, este ejercicio de autoconocimiento se ve mediado por la toma de decisiones frente al tiempo libre y la autonomía, ejercer el bienestar en todas sus dimensiones supone determinar aquello que aporta o no al bienestar escolar. Para los partícipes, si bien, es posible orientar en ocio y tiempo libre, establecen un límite sobre lo que desean hacer en el disfrute de su tiempo libre. La autonomía fortalece el empoderamiento estudiantil sobre su vida, su cuerpo e inclusive su futuro. Esta realización de la autonomía individual y colectiva, aporta significativamente sobre el bienestar tanto físico como emocional.

Sujeto 1: Yo opino que no. Ya depende del estudiante como lo utiliza (el ocio) [...]

Sujeto 3: Pues tanto, así como obligarnos pues no, sería mejor como acompañarnos y guiarnos en actividades o en algo en lo que podríamos enfocar nuestro tiempo libre.

Sujeto 4: Por supuesto que no o sea el tiempo libre es de nosotros, nosotros decidimos que hacer en ese tiempo y pues ya hacer cosas tipo para el bien de uno en ese tiempo libre.

Sujeto 1: Aunque el tiempo libre no solo es pues para ti mismo, sino que también lo utilizamos para compartirlo con ciertas [...], entonces por eso es que también se usa el tiempo libre para compartir con las personas para tenerse como cercanía [...]

Finalmente, el bienestar asociado a la participación estudiantil. En los relatos se refleja una gran fuerza de liderazgo, un deseo de ser más que escuchados, se desarrollan ellos mismos las actividades en pro de su propio bienestar escolar. Esto sugiere una incompreensión de las necesidades particulares de bienestar y ocio por parte de los orgánicos directivos, lo que podría derivar en prácticas descontextualizadas y ajenas a los intereses del grupo. En respuesta a lo anterior, son los estudiantes quienes quieren tomar la batuta tanto en la toma de decisiones como en la implementación de programas orientados al bienestar estudiantil (Ver **figura X**).

Sujeto 13: Yo propongo que los mismos estudiantes son los que deberían como liderar ese tipo de actividades, yo por ejemplo lo propondría, un ejemplo, un grupo de lectura donde se socialicen diferentes obras o libros y que el espacio pues nos lo den la institución como la sala audiovisual.

Sujeto 1 -> 2: No tienen en cuenta la opinión de los estudiantes, [...], entonces, o sea, tomar la decisión, así como de la nada es muy abusivo porque se supone que se debe tener en cuenta el bienestar de los estudiantes, no solo el de los directivos

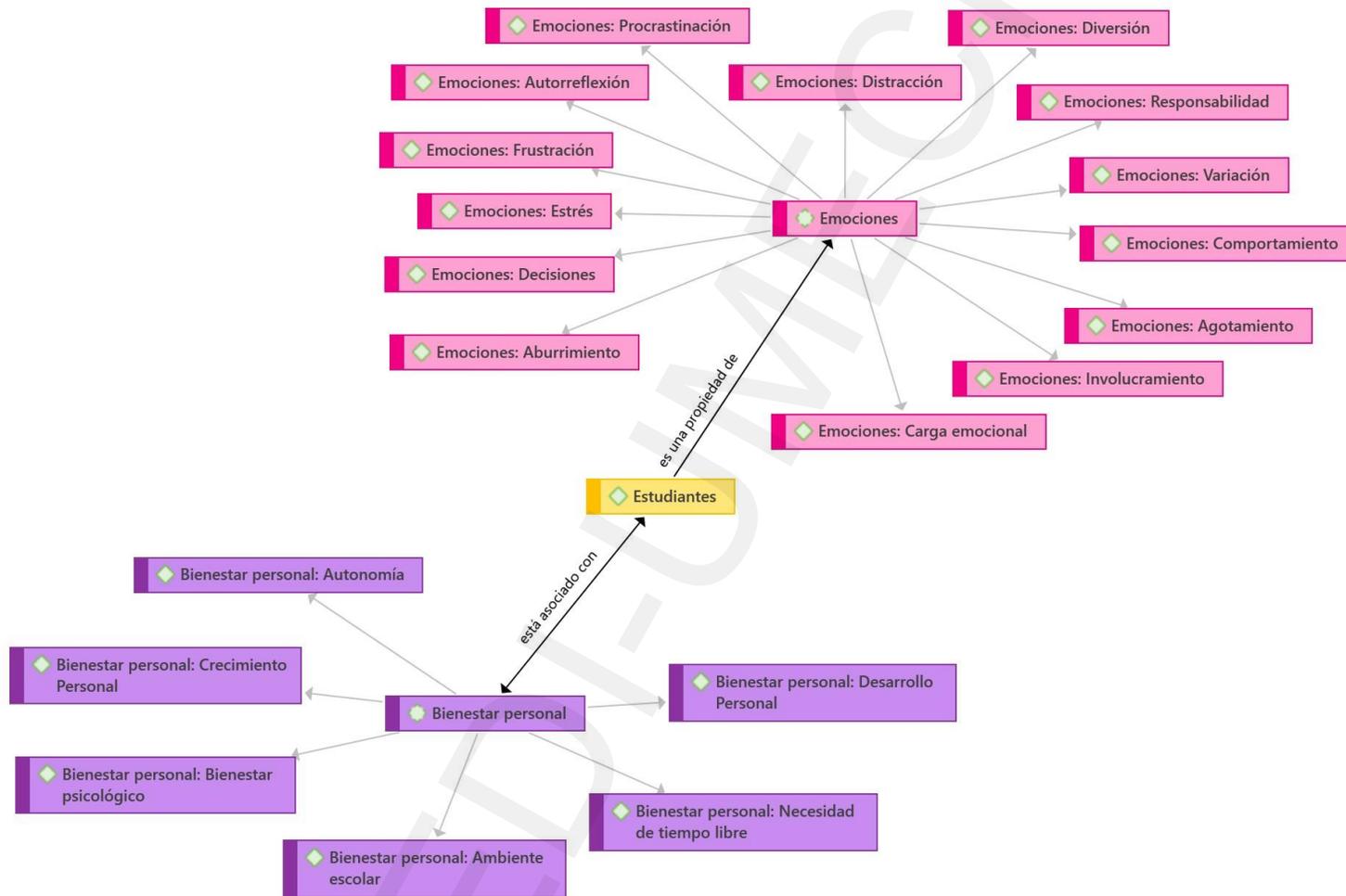


Figura 7. Red semántica bienestar en estudiantes

4.3.2 El universo docente y directivo docente

4.3.2.1 Representaciones sociales de Ocio

Las subjetividades educativas desde el rol docente o directivo abordan las concepciones de ocio principalmente en el marco de las experiencias laborales; el docente y directivo docente centra su mirada hacia la formación profesional sobre el concepto de ocio, no obstante, reflexiona y recapitula aquellas nociones previas como lo conocido a través de la historia, la crianza, la educación formal y finalmente, las interacciones de ocio que convergen en el contexto educativo situado. El conocimiento del ocio como constructo social por parte de este grupo poblacional está ampliamente orientado hacia las vivencias de los estudiantes, de manera reducida consideran el ocio para sí en el espacio físico institucional. Este simbolismo sitúa el ocio en el ámbito personal, no se consideran prácticas de ocio dirigidas al docente y directivo docente dentro del escenario escolar.

Del mismo modo ocurre con la percepción del ocio como estrategia educativa, su integración transversal en otras áreas del conocimiento es mínima, se orienta bajo los supuestos de actividades libres cuando concluye la sección planificada de la clase. Por otra parte, permanece el significado de asociación entre el ocio y pérdida de tiempo referente a las percepciones del docente y directivo docente asumidas por las prácticas de ocio de los estudiantes.

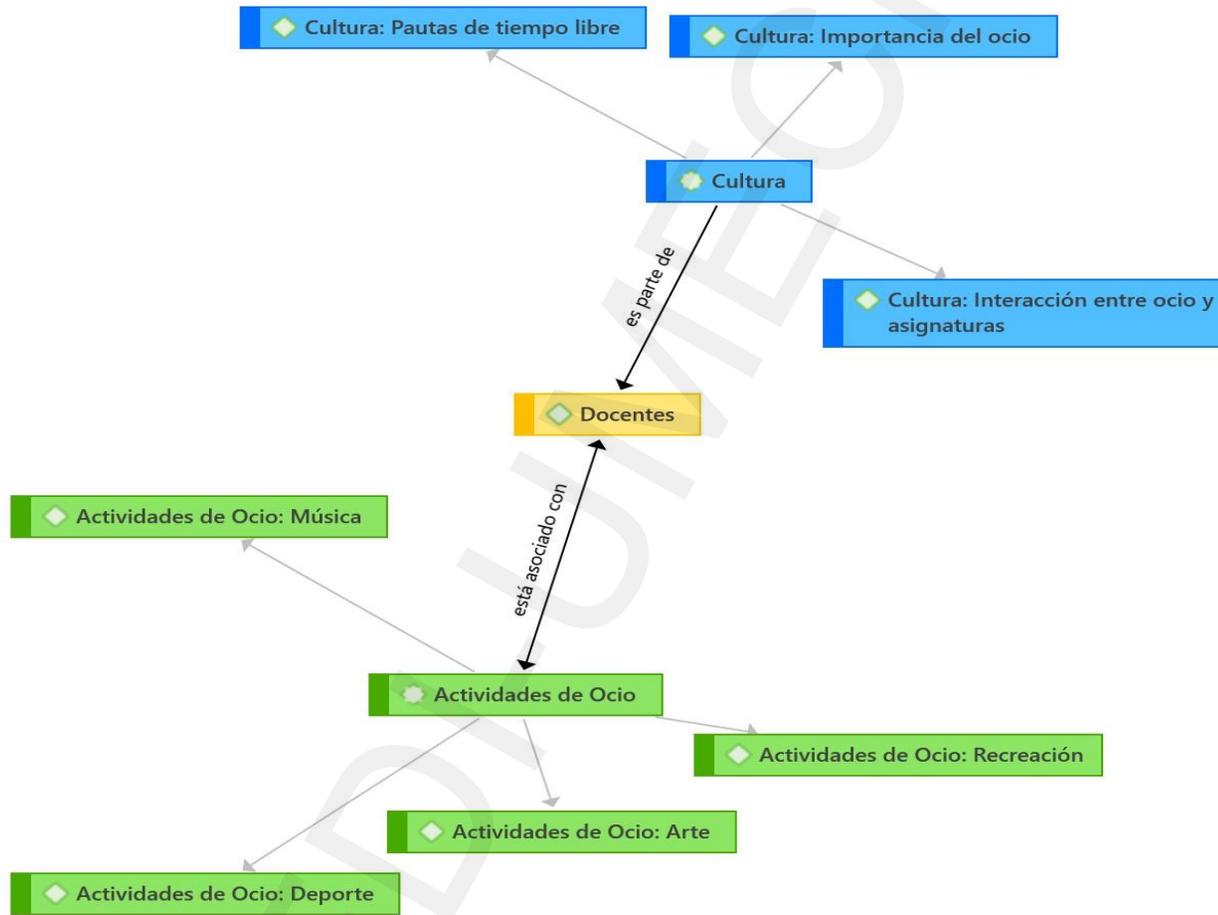
Si bien, en el campo del interaccionismo simbólico, el sujeto significa los objetos [físicos, sociales o abstractos], el transcurso de las vivencias le permite afirmar o transformar un concepto de manera individual y colectiva. Este acontecimiento también se observa en las manifestaciones del grupo poblacional, aunque subsisten las nociones del ocio previamente comentadas, también se advierte en las declaraciones, modificaciones acerca de las representaciones sociales del ocio en el ámbito educativo.

Estos cambios son observables desde las formas comunicativas e interaccionales, ya que las conductas se ejercen en función de las interpretaciones y los simbolismos, los docentes y directivos docentes, expresan una apertura a la transformación del ocio y su relevancia en el bienestar escolar. La realidad del ocio, para el docente y directivo docente, se encuentra en una metamorfosis reflexiva; sin embargo, enfrenta desafíos debido a la dificultad en la deconstrucción y posterior construcción de un significado originado en el cumulo de experiencias.

Con relación a lo anterior, se reafirma una preponderante diferenciación en la comprensión de las representaciones del ocio por grupo poblacional, en el apartado en cuestión, son las experiencias de vida desde el ejercicio docente y laboral, las que determinan las interpretaciones asumidas por los sujetos. La mirada del profesional en educación, su rol dentro de la estructura social y su visión del ocio permean las prácticas, las experiencias, los hábitos y métodos aplicados en el contexto.

El análisis del instrumento exteriorizó las relaciones semánticas del ocio, para el docente y directivo docente, el ocio es parte integrante de las manifestaciones culturales relacionadas con pautas de tiempo libre, su importancia y relación con las demás áreas del saber. Por otra parte, las actividades de ocio se perciben en el ejercicio de acciones dirigidas al deporte, la recreación, la música y el arte (Ver *figura 8*).

Estas percepciones de ocio apuntan hacia la división de dos grandes subcategorías, la concepción del ocio e implementación del ocio en la educación que, a su vez, se fracciona en distintas líneas de comprensión (Ver *tabla 7*). A continuación, se relaciona el análisis del ocio del grupo poblacional docentes y directivos a partir de la descomposición de los datos obtenidos en la entrevista.



Fuente: elaboración propia

Figura 8. Red semántica ocio en docente

Tabla 7. Categorías, subcategorías y análisis del ocio

Categoría	Subcategoría	Indicador	Análisis
Ocio	Concepción del ocio	Antes del conocimiento pedagógico	Pérdida de tiempo Ocio asociado con la holgazanería y la falta de productividad Carga semántica negativa en contextos culturales y familiares patriarcales
		Cambio de concepción a través del conocimiento	Oportunidad de aprovechar y reivindicar sentimientos y aprendizajes Espacio para trabajar en actividades que fortalecen aprendizajes y abordan problemas específicos Desvinculación del estigma de la holgazanería y falta de productividad
		Ocio como tiempo libre y actividades no obligatorias	Realización de actividades placenteras y de interés personal Diferenciación entre las responsabilidades obligatorias del trabajo y las actividades de ocio
		Ocio como inactividad o no hacer nada	Concepción de ocio como ausencia de actividad
		Ocio como uso de espacios libres	Utilización de tiempo libre de manera consciente y provechosa
		Ocio como aprovechamiento	Referencia a la visión de los griegos sobre el ocio

	del tiempo libre	como actividad productiva y beneficiosa para diferentes aspectos de la vida
	Ocio como actividades placenteras y diferentes a las cotidianas	Generación de bienestar y disfrute en contraste con las actividades diarias
	Cambio de concepción del ocio en relación con la profesión y la salud mental	Vinculación del ocio con el bienestar, la recreación y las pausas necesarias para la salud mental
Implementación del ocio en la educación	Falta de reconocimiento del ocio en la sociedad	Percepción generalizada de que el ocio es una pérdida de tiempo
	Transversalidad del ocio en la pedagogía	Consideración de que todas las asignaturas pueden estar relacionadas con el ocio y ser influenciadas por él
	Importancia de abordar el ocio en la escuela	Necesidad de enseñar a los estudiantes a utilizar su tiempo libre de manera provechosa Inculcar actividades en el tiempo libre que beneficien su bienestar y desarrollo
	Desafíos en la implementación del ocio en la educación	Falta de relevancia otorgada por los órganos de dirección en las instituciones educativas Énfasis en el tiempo de clase en lugar de permitir a los estudiantes aprovechar el tiempo libre
	Uso del ocio en las programaciones	Inclusión de actividades recreativas y relacionadas con el ocio en proyectos y fechas especiales

pedagógicas

Papel de la educación en el uso del tiempo libre

Responsabilidad inicial de la educación en el hogar para enseñar a los niños a utilizar su tiempo libre de manera adecuada

Repertorio conceptual y comportamental relacionado con el uso del tiempo adquirido en el hogar

Relación entre el ocio y la educación familiar

Importancia de la educación en el hogar para establecer pautas y direcciones del tiempo libre de los niños

La concepción del ocio desde las subjetividades del docente y directivo docente abarca una gran variedad en las líneas de comprensión, que ponen de manifiesto tanto las experiencias laborales como las personales y su vinculación a la discusión del bienestar (Aelterman et al., 2007). La pluralidad del campo del ocio denota múltiples relaciones con diferentes sentidos, previo a la formación profesional, la interpretación del ocio surge desde el contexto cultural y familiar de tipo patriarcal, sin embargo, se traduce en una visión negativa relacionado con ideas de holgazanería y falta de productividad.

Sujeto 1: antes tenía una idea diferente, una idea social, socialmente adquirida [...] por el contexto cultural entonces, en las familias patriarcales, hay algunas dinámicas de trabajo [...] entonces la persona que requería su descanso natural sí se apartaba un poco de esa lógica de poder patriarcal pues terminaba siendo juzgado, ¿y eso cómo lo llamaron? pues "Ocio" No sea ocioso, cierto, no sea holgazán [...] créeme que afuera sigue pensando que el ocio es una pérdida de tiempo.

Otros sentidos evidenciaron en razonamientos vinculados al ejercicio del ocio traducido como ausencia de actividad o, por el contrario, actividades no condicionadas de naturaleza placentera diferenciada de las tareas laborales. Esta percepción apunta al ocio desde la generación de espacios interaccionales diferentes a las ocupaciones cotidianas, así lo señalan los entrevistados al expresar que,

Sujeto 3: El ocio son esas actividades que usted realiza que no son estrictamente obligatorias por lo menos en el trabajo uno tiene que cumplir con ciertas responsabilidades y actividades que vienen siendo obligatorias mientras que el ocio no, el ocio se ve cuando usted dedica tiempo a algo que le gusta [...]

Sujeto 10: Es ese espacio o tiempo que nos queda a las personas fuera de las tareas diarias como el trabajo, para mi es el cómo utilizo ese espacio libre.

Es así que, se consolida una noción de espacios dirigidos al ocio por fuera del lugar de trabajo; la búsqueda de experiencias satisfactorias se traslada a otras colocaciones donde el sujeto se siente alejado de sus obligaciones, de allí que el docente y directivo docente no divise el entorno institucional como un ambiente propicio para el disfrute de experiencias en ocio. La estancia en el sitio de trabajo no se considera en el imaginario social del grupo poblacional, como un espacio libre que permita el aprovechamiento del tiempo libre y el disfrute del ocio.

Sujeto 4: En mi tiempo libre, la verdad no hago nada deportivo o físico, soy más bien sedentaria y de estar al pendiente de mi hija que tiene una discapacidad cognitiva, entonces toca estar en citas médicas y esas cosas. De igual manera mis actividades de ocio no influyen para nada en mi labor docente, una cosa es el ocio o el descanso y otra es lo académico lo laboral.

No obstante, las declaraciones en cuanto a la concepción del ocio demuestran cambios mediados por el conocimiento, a medida que el sujeto profundiza y reflexiona sobre los aprendizajes a priori del ocio versus la comprensión actual, advierte el inicio de la desvinculación del estigma de holgazanería y pérdida de tiempo productivo. La siguiente secuencia revela las transformaciones que actualmente convergen alrededor del término.

Sujeto 6: [...] si nos remitimos a los griegos en la antigüedad eran los que mejor sabían aprovechar el tiempo libre y prácticamente podemos decir que la palabra ocio viene, desde esa época [...]

Sujeto 4: El ocio es hacer nada.

Sujeto 2: En principio se entiende el ocio como aquellos espacios que culturalmente se consideran pérdida de tiempo

Sujeto 3: El ocio son esas actividades que usted realiza que no son estrictamente obligatorias [...]

Sujeto 5: Para mí el ocio es un término nuevo, lo entiendo como el uso de esos espacios libres que uno tiene [...]

Sujeto 7: Son aquellos espacios que tiene una persona para realizar algunas actividades que generen ese placer y bienestar [...]

Las visibles modificaciones al significado del ocio como objeto abstracto, apertura un marco de oportunidades que reivindica los aprendizajes, las creencias y los sentimientos asociados al bienestar que, paulatinamente, influye en las conductas y comportamientos de los sujetos en las formas de percibir, sentir y vivir el ocio, posibilitando su proyección a otros grupos poblacionales interaccionales. Esta visión enlazada al bienestar, constituye otra dimensión del ocio pensado desde la profesión y la salud mental, fortaleciendo iniciativas que aporten a la estabilidad emocional debido a los estados de estrés y ansiedad frecuentes en la labor docente.

Sujeto 8: [...] veo el ocio como una parte fundamental del bienestar de una persona, de la recreación, algo necesario a la vida y lo veo ligado a las pausas, a la salud mental.

Por otra parte, la implementación del ocio en la educación se ve permeada por las concepciones anteriores, la falta del reconocimiento del ocio en la sociedad continúa ejerciendo una mirada desaprobadora del mismo, situación que se transpone en el contexto educativo.

Sujeto 2: El ocio en la cuestión de los estudiantes y docentes se ve como ese espacio en donde se pierde clase [...]

Es por ello que, la importancia de abordar el ocio en la escuela engloba el aprovechamiento del tiempo libre mediado por la orientación del manejo del tiempo de los estudiantes. Sin embargo, esto supone encuentros de la comunidad educativa con los órganos de dirección en favor de restablecer el ocio como derecho humano,

con énfasis en la transversalidad de este en todas las áreas del conocimiento. Por consiguiente, toma especial relevancia la transformación de la concepción del ocio, puesto que, pensarse el ocio en la educación requiere de cambios tanto en las subjetividades educativas como en las representaciones sociales. Una intervención acertada promueve la viabilidad del ocio como agente innovador en las pedagogías, tal cual se observa en las siguientes apreciaciones docente.

Sujeto 6: Yo creo que esa palabra [ocio] ha tomado importancia en los últimos tiempos por que antes se relacionaba con el uso del tiempo libre, por lo que se he escuchado, antes se relacionaba a no hacer nada, en cambia ahorita se le está dando otro uso.

Sujeto 4: Bueno dentro de una institución el ocio no sería hacer nada, ya serian actividades, ese concepto cambiario, porque hasta la acción más pequeña como salir al patio ya tiene un trasfondo, un objetivo.

Sin lugar a duda, estas declaraciones confirman ser el ocio un tema imprescindible en la escuela, aunque su visión se ve orientada de preferencia a la practicas de actividades o ejecución de proyectos planificados. Esta generalidad prescinde de las experiencias de ocio espontaneas. Ahora bien, para los docentes y directivos, abordar el ocio en la escuela también constituye educar en ocio desde el hogar, referido a las prácticas de los estudiantes y la responsabilidad inicial de la educación en casa en el establecimiento de pautas y direccionamiento del tiempo libre.

Sujeto 7: Si se puede abordar [el ocio] desde la escuela sin embargo hay que aclarar que inicialmente se debe educar a los niños en el hogar, cuando el niño empieza a ser parte integral de la familia él va adquiriendo ese repertorio tanto conceptual como comportamental en torno al uso del tiempo.

Sin afectación de los desafíos que supone el ocio en la educación, su puesta en escena es para los docentes y directivos un medio lúdico en el desarrollo de diversos

aprendizajes. La percepción de la influencia del ocio en las aulas es, por un lado, positiva en cuanto que contribuye a las pausas y ritmos de aprendizaje, mientras que, puede percibirse negativa con relación al posible desequilibrio entre la pausa y el quehacer. Otros sentidos vinculados al ocio en el proceso de aprendizaje se enfatizan en el juego, inversión de tiempo saludable, participación y disciplina. Esta variedad de simbolismos responde a la naturaleza del concepto, siendo el ocio, parte del desarrollo integral, por lo que, educativamente hablando,

Sujeto 5: La formación que se le debe brindar a los estudiantes es una formación integral, y dentro de esta formación también debe estar incluido el aprovechamiento del tiempo libre, es decir, poder hacer uso del ocio para que los estudiantes también se estén formando, entonces como ese proceso es un proceso integral entonces el ocio bien direccionado también puede ser, también hace parte de ese proceso de formación que los estudiantes.

Dentro de la práctica docente, equilibrar el tiempo entre las actividades académicas y las actividades de ocio se dividen en dos vertientes, equilibrio ocio-clase y equilibrio ocio-trabajo. El marcado predominio de ocio dirigido mayoritariamente a los estudiantes ha originado representaciones sociales uniformes, por lo que, el grupo poblacional docente y directivo docente enrutan sus pensamientos y acciones sobre el ocio inclinándose generalmente hacia el alumno y no en ellos. Un ejemplo de lo anterior subyace en el siguiente testimonio.

Sujeto 1: En el despliegue ya aquí de las aulas pensando y siendo consciente de que el ocio es algo importante, pues es un malabarismo fuerte y yo creo que ahí no hemos podido como construir ese equilibrio entonces realmente no te pudiera responder algo. Yo pienso que no hay una conciencia sobre el ocio, como un espacio de oportunidad, todavía nos falta laborar mucho más como para llegar a esa parte.

A raíz de lo anterior, se corrobora la concepción del ocio como una práctica de aprovechamiento y disfrute fuera del espacio laboral; las experiencias y emociones

asociadas con esta dimensión del ser humano, para docentes y directivo docentes, solo es posible en escenarios distintos al institucional. En consecuencia, es pertinente y oportuno rediseñar programas y proyectos que acerquen este grupo poblacional a resignificar el ocio en el ambiente escolar.

Sujeto 3: A mí me gusta en mi tiempo libre conectar con la naturaleza, ir de baño, hago deporte en especial baloncesto, voy a cine los fines de semana, a comer en la calle, fuera de eso soy amante a las plataformas como Netflix, Amazon, HBO, bueno realmente disfruto al máximo mi tiempo libre [...].

Sujeto 3: Realmente no conozco muchas instituciones que tengan en cuenta estas temáticas de ocio y bienestar, pero por lo general se dirigen a los estudiantes este tipo de encuentros o actividades de recreación.

Si bien, existen iniciativas que han propiciado la aparición del ocio en el contexto educativo, las percepciones de los participantes señalan la necesidad de mejorar y amplificar las acciones y los programas referentes a su gestión al interior de las instituciones, en el entendido que, el ocio constituye parte esencial de la formación integral de todo ser humano.

Sujeto 2: Un programa como tal no, pero lo que llevo de asistir a esta institución si se han hecho actividades, claro entendiendo el ocio como esa cuestión simplemente de juego sino de transmitir saberes, cultura y conocimientos, se ha hecho con cuestiones que llaman bazares, eventos educativos, actividades deportivas nocturnas con los padres de familia, pero aún faltan espacios por mejorar.

4.3.2.2 Concepción de Bienestar

Sujeto 1: [...] pues para mí un bienestar tiene que ver con que haya unas condiciones mínimas para uno poder ser lo que es, cierto, y ¿qué es lo que uno es? [...].

Sujeto 6: ¿Cómo defino bienestar? Pues es que hay tantos matices para definir ese bienestar y hay tantos contextos en los que se pueden definir ese bienestar [...].

Estas dos premisas iniciales afrontan dos partes relevantes en la significación del bienestar por su carácter multidimensional, en primera instancia el ser y en segunda instancia el contexto, variables que convergen como parte de una cultura y propiedades del concepto (Ver **figura 9**).

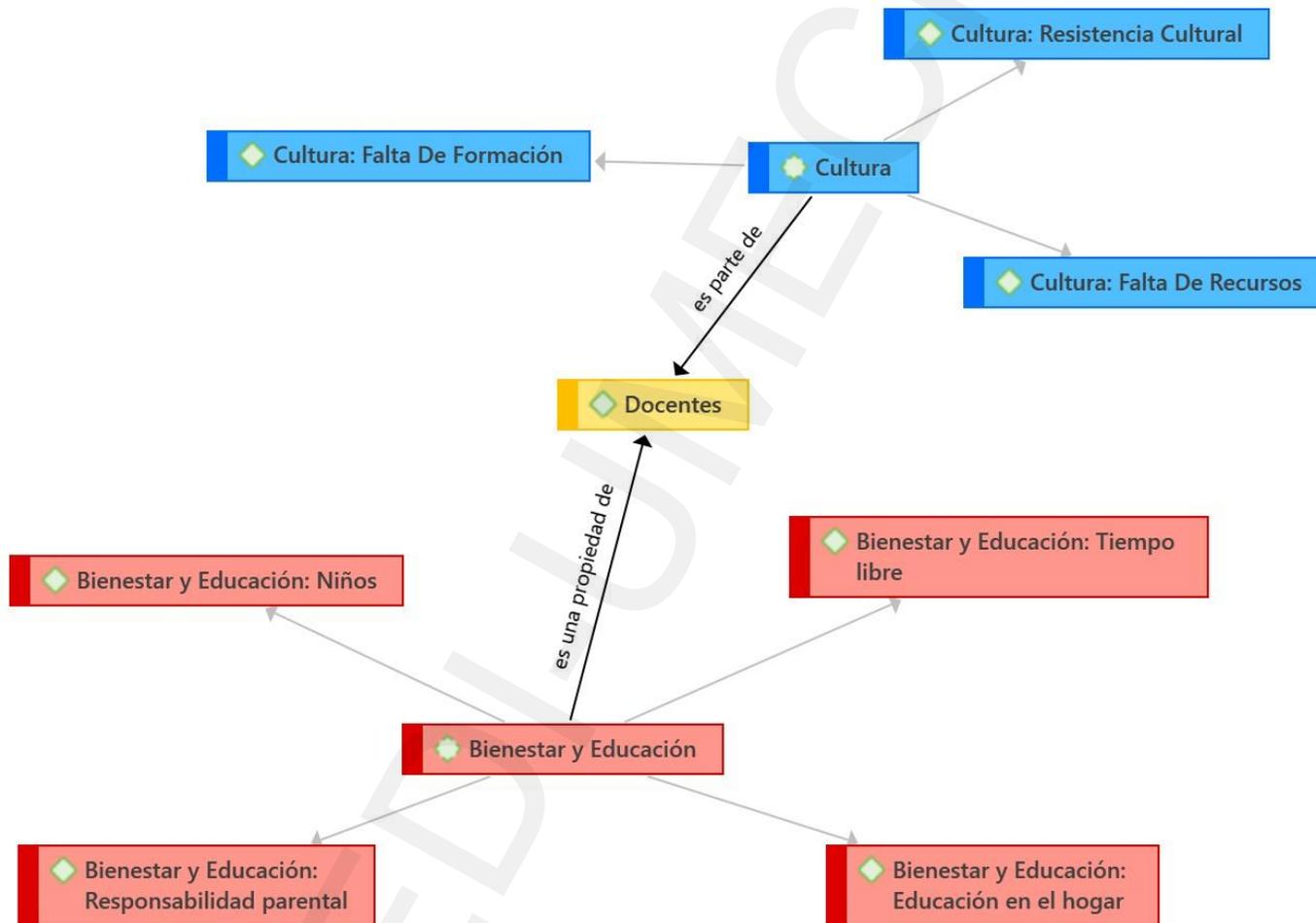


Figura 9. Red semántica bienestar en docentes y directivos docentes

La indagación acerca del bienestar docente y directivos docentes trajo consigo una discusión importante dirigida a la reflexión acerca de cuanto bienestar está dirigido a este grupo poblacional. Actualmente son cada vez más palpables los casos relacionados con estados ansiosos, depresivos o de estrés vinculados a las condiciones laborales. Es por ello que, la concepción de bienestar docente y directivo docente, se construye desde la esfera de la salud mental y emocional (ser) y la suma de condiciones laborales dignas (contexto escolar). Los participantes manifiestan que,

Sujeto 4: El bienestar es estar bien consigo mismo, sentir tranquilidad, paz interior, tener una armonía con el entorno, el estado de ánimo y motivación eso es el bienestar.

Sujeto 5: El bienestar es el estar feliz, estar estable, lo positivo, es lo bueno en todo el sentido de mi vida, es ese equilibrio agradable de mi vida.

Sujeto 6: cuando nosotros hablamos de bienestar en la escuela lo que nosotros pretendemos es que ese bienestar me brinde una tranquilidad, me brinde unas opciones para poder tener una buena salud mental.

En este sentido, el constructo social de bienestar en la escuela viene transformando las dinámicas laborales, si bien la normatividad establece una garantía de derechos para el trabajador, tal como se desarrolló en el apartado legal, continúa siendo limitada esta visión orientada singularmente a la calidad de vida laboral. Desde esta perspectiva, el bienestar se reduce al ámbito laboral mediado por una mirada asistencialista en la prestación de servicios. Así lo expresan los participantes,

Sujeto 3: Lo único que me he percatado que la institución maneja como por el lado del bienestar es la salud ocupacional y eso que también es prácticamente por obligación [...] respecto a padres de familia sí que (es) nulo.

Sujeto 1: [...] hay muchas otras cosas como el tema salarial, que uno tenga condiciones dignas de trabajo [...].

Basado en lo anterior, las declaraciones de los docentes y directivos reconocen en el marco de sus derechos, la importancia del pleno ejercicio, disfrute y goce de los servicios en seguridad social y la protección de la estabilidad laboral. Por otra parte, las expresiones de bienestar emocional y mental buscan fortalecer espacios de tranquilidad y armonía dentro y fuera de la institución. Sin embargo, tradicionalmente el concepto de bienestar se ha encontrado ligado a la convivencia escolar (García y Peña, 2018), ocasionando una oferta de servicio enfocada en el ambiente o clima escolar.

Sujeto 8: [...] Ya a nivel de institución aquí definimos los servicios de bienestar como todo aquello que contribuya a que haya un buen clima escolar.

Contrario a lo anterior, el bienestar en la escuela engloba una comprensión holística que integra cada una de las dimensiones de los sujetos. La fragmentación del concepto relega los espacios de reflexión acerca del sujeto de ocio y bienestar resultando en condicionamientos de espacios y experiencias para su intervención, es por ello que, la posición del bienestar laboral requiere dar un giro hacia un enfoque más humanista.

Sujeto 2: el bienestar son esas condiciones en las que el sujeto o el hombre encuentran un estado para realizar cosas y ahí implicaría todas unas dimensiones, como el bienestar profesional, emocional, religioso, condiciones políticas, económicas, corporales todo eso implicaría en el concepto de bienestar, pero ya hablando de manera más personal y simbólica diría que es lograr obtener esas condiciones que me permiten estar bien en todos los aspectos de mi vida.

Otro aspecto sobresaliente se centra en la relación entre el bienestar escolar y el ocio situándolo en el aprovechamiento del tiempo libre. Los docentes y directivos perciben de manera agradable y placentera este vínculo, entendiéndose el ocio como medio para alcanzar el fin, un estado de bienestar ameno.

Sujeto 3: El ocio y el bienestar si tienen una gran conexión, porque si usted quiere realizar una actividad de ocio es para sentirse bien, obtener bienestar en todo aspecto.

Sujeto 6: El bienestar y el ocio, yo creo que esas dos cositas son una simbiosis, o podemos decir que es una relación de ida y vuelta, porque el bienestar, cuando se hace uso del ocio, pues entendiendo al ocio como el aprovechamiento del tiempo libre, cuando se hace uso de ese ocio pues ese ocio va a desencadenar en un bienestar para mí.

Por su parte, la gestión institucional del bienestar escolar presenta dificultades en la comprensión de las necesidades del grupo poblacional, debido a la orientación en demasía de programas y proyectos diseñados para estudiantes; los docentes y directivos docentes se ubican en un plano alejado en la gestión del bienestar en la escuela. Los entrevistados recalcan la falta de comunicación y de acciones basadas en los intereses particulares tanto de docentes como padres de familia.

Sujeto 5: Como tal falta mucho, simplemente estamos cumpliendo con una normatividad, lo básico, pero se debería de llevar a cabo un proyecto bien estructurado donde nos involucren a todos.

Sujeto 1: Hay unas cosas planteadas, pero siempre las cosas pueden ser mejores, [...] pues que uno piensa principalmente en las actividades deportivas porque congregan, pero habría que pensar en el interés de cada persona o en la comunidad [...].

Sujeto 2: [...] los discursos de quienes dirigen la institución no generan las condiciones propias de pensarnos como sujetos de ocio y bienestar [...] otra alternativa implicaría repensar desde el currículo, como este como el oficial o el oculto se vea mediado por un ejercicio de ocio y de bienestar [...].

Sujeto 4: [...] considero que debería de incluirse muchos espacios recreativos, artísticos, culturales para los estudiantes y así mismo lograr trascender con los estudiantes e incluso los mismos docentes se hagan participes.

Es por ello que, como miembros integrantes de la comunidad educativa, se reclaman espacios, escenarios, estrategias, planes, programa, entre otros que propicien y promuevan prácticas de ocio en favor del bienestar docente y de directivos. Trascender las experiencias de bienestar a cada grupo poblacional, es reivindicar a los actores educativos desapercibidos dentro del contexto escolar. La influencia positiva o no en la percepción de la satisfacción laboral proviene del estado de bienestar, es por ello que, resulta imperativo atender las necesidades particulares que se reclaman en el marco de la escuela, tal como lo contempla el testimonio acerca de las prácticas institucionales para el fomento del bienestar.

Sujeto 1: Se han hecho actividades, Gustavo las ha liderado ya que es muy consciente de eso, es el que ha generado como el uso del tiempo libre [...] Acá hay unos torneos de un deporte que los mismos muchachos se han inventado, hay ferias, el marco de proyecto de comunicación, hemos tenido algunas exposiciones de productos audiovisuales que los mismos jóvenes han hecho [...] Lastimosamente estas actividades no abarcan toda la comunidad educativa, pero es que es muy difícil que llegue a tener un impacto total porque es un proceso, tampoco es que están mal planteadas, sino que como es un proceso.

Sujeto 9: El proyecto de ocio y tiempo libre que lo lidera el profesor Gustavo es el que más dinamiza ese tipo de actividades se han hecho espacios dentro de la jornada para mostrar los avances o como impacta ese proyecto, nos falta permear los padres de familia y a nivel de docentes directivos, tenemos los espacios dentro de la jornada de salud y seguridad en el trabajo, que esas son más organizadas.

4.3.3 El universo de padres de familia

4.3.3.1 Representaciones sociales de Ocio

Las opiniones de los tutores de los estudiantes abordan una amplia gama de cuestiones relacionadas con el ocio. Estos temas incluyen la gestión del tiempo libre, el impacto del trabajo en el disfrute del ocio, el bienestar, las actividades de ocio de los hijos, las prácticas de ocio en la institución escolar, las restricciones en las actividades de ocio y la colaboración de los padres en la creación de espacios de ocio en la institución.

En lo que respecta a la definición de ocio, permanece en las prácticas culturales la concepción de este asociado a la pérdida de tiempo. En lo que respecta a las interacciones sociales, se revela un intercambio de significados similares entre sí, siendo consecuentes con la significación del ocio, asimismo acontecen las acciones, en el caso del tercer sujeto, su comprensión del ocio lo exterioriza en actividades del hogar, es decir, el padre de familia gestiona sus conductas y comportamientos con relación al significado atribuido al ocio. Las declaraciones indican que,

Sujeto 1: El ocio es el tiempo que uno tiene disponible supuestamente para descansar, qué muchos deberíamos de tomarlo para leer, para estudiar o para de pronto aprender algo, pero la mayoría del tiempo, tomamos el ocio como descanso, como vagancia.

Sujeto 2: El ocio está relacionado con todas esas actividades diferentes que hacemos de manera rutinaria, lo podemos llamar “mamar gallo” [...].

Sujeto 3: El ocio es aquel que empleo en actividades de mi hogar, ya que, dispongo del tiempo.

El primer sujeto enlaza el ocio como un tiempo no productivo, desde allí emanan sus representaciones sociales, mientras que el segundo lo considera como un periodo de tiempo de vagancia. Comparado a las prácticas del tiempo libre, los encuestados no

emitieron acciones específicas que realicen, sin embargo, se observa una condicionalidad muy marcada para el disfrute del ocio y el tiempo libre, el trabajo.

Sujeto 1: En mi tiempo libre es el tiempo en el que no estoy trabajando, que estoy descansando, es decir que el único tiempo que tengo es el domingo y no todas las veces, ese tiempo lo dedico a descansar todo el día, la mayoría del tiempo lo que hago es dormir, comer, dormir y así sucesivamente.

La perspectiva del padre de familia esta muy orientada al rol que, para los entrevistados, fungen dos al mismo tiempo: ser padre y trabajador. Por lo que se asocia la maternidad y paternidad a una drástica reducción de experiencias satisfactorias de ocio y tiempo libre, adicionado a las obligaciones laborales de la vida cotidiana.

Sujeto 1: desde que soy madre de familia, ya no tengo tiempo libre o de ocio para mí, cuando uno tiene hijos ya dedica la mayoría del tiempo, por no decir todo el tiempo a estar pendiente del hijo, [...], porque todo el tiempo está dedicado a ellos, hasta que llegan a cierta edad que ya son casi independientes entonces se puede sacar esos espacios, ese tiempo para uno mismo.

Sujeto 2: Como padre de familia se empieza a disminuir el tiempo libre, pero realmente lo único que hay en la vida es tiempo, entonces simplemente es ajustar los tiempos, porque igualmente el tiempo libre es el que me permite crecer como persona.

Sujeto 3: El tiempo libre para mi es algo que llevo a mi hogar y lo dedico como padre de familia para asesorar a mis hijos en su trayecto por la vida.

Por consiguiente, las vivencias de ocio se trasladan al ámbito familiar, el binomio ocio-familia determina las prácticas y experiencias para su disfrute, sin embargo, las posibilidades se limitan al contexto socioeconómico, las condiciones laborales

inciden tanto en la cantidad como en la calidad del tiempo dedicado al ocio familiar. Un ejemplo de lo anterior se observa en las afirmaciones de los padres.

Sujeto 1: Soy estilista, tengo una distribuidora, ahí vivo y trabajo por esa razón me ocupa más tiempo de lo normal el trabajo, cuando saco espacios que por lo general son los domingos, cierro el negocio cuando ya no quiero atender o trabajar entonces lo que hago es descansar en la casa, influye el ocio en mi trabajo en el sentido de que si quiero descansar pues tengo que cerrar todo e irme a paseo o de viaje ya que vivo en el mismo lugar en donde trabajo.

Sujeto 3: disfruto de mi salud y mi tiempo libre lo tengo casi todo el tiempo porque soy pensionado desde muy temprana edad ya llevo 38 años pensionado de la institución en la que estaba como jefe personal y actualmente mi tiempo lo dedico a mi hija y sus cuidados.

Estas percepciones de ocio influyen directamente en la forma como se educa y vive el ocio dirigido a los hijos. Las declaraciones a continuación son un reflejo de las representaciones sociales que surgen a partir de la interpretación de significados que se adoptan culturalmente y convergen en más de una esfera social. Las dinámicas en las que se creó y afirmó el significado del ocio estipula creencias como el ocio productivo “dedicado a los estudios”, el ocio deportivo “desarrollo de actividades deportivas” y el ocio vagancia “uso continuo de dispositivos digitales”.

Sujeto 1: Yo tengo dos hijos y son totalmente opuestos, la niña que es la mayor en su tiempo de ocio, la mayoría del tiempo lo dedica a estudiar, por eso se refleja que va ocupando el primer puesto, muy buena alumna, muy buena hija. En el niño que es el menor, ahí está el ocio que está el problema, el si ya le dedica mucho tiempo al ocio y el ocio para él es jugar videojuegos, ver televisión, muchas redes sociales y por más que le castigue quitándole las redes, entonces prefiere hacer ocio acostándose a dormir.

Sujeto 2: El ocio en mis hijos es muy relativo, nos hemos preocupado porque a los 12 años empiecen a desarrollar una actividad deportiva, los dos primero se fueron por deportes de fuerza por que tienen un biotipo de fuerza, lo que pasa es que el tiempo que no están en la parte académica lo están desarrollando en el deporte, igualmente todavía no he visto un deportista buen estudiante, no sé, de pronto los ajedrecistas, pero en este caso va en contra vía con el tiempo para las actividades académicas.

Sujeto 3: En cuanto al ocio de mi hija es muy poco el que le queda puesto que yo la tengo a ella estudiando fuera del colegio, haciendo técnicos en otras entidades y fuera de eso la tengo matriculada en una escuela de patinaje, entonces el ocio que le que a ella es muy poco.

Consecuentemente, las experiencias satisfactorias de ocio se ven atadas a los simbolismos aceptados socialmente por los padres de familia. Ocupar el tiempo en actividades “productivas” es una garantía de buen uso del tiempo libre, se aprende en función del desarrollo de mayores habilidades y competencias. Sin embargo, también refleja los escenarios donde suceden estas prácticas, fuera del espacio escolar. Frente a ello, los tutores manifiestan que,

Sujeto 2: Creería que la institución carece de espacios de ocio, hay una cuestión con la que me involucré desde el año pasado y es que es la institución no opera como club multideportivo, ni cultural, entonces eso limita las acciones productivas y educativas de los muchachos.

Sujeto 3: El ocio de mi hija en cuanto aquí en el colegio serían las actividades fuera de las clases, las actividades que hacen son muy pocas por que el colegio carece de mucho para que ellos realicen el tiempo del ocio.

A pesar de la poca oferta en ocio por parte de la institución educativa, los padres reconocen el valor de este en la vida de sus hijos y el desarrollo de aprendizajes a partir de las prácticas y experiencias mediadas por el ocio. Sin embargo, permanece la

vinculación del concepto asociado con actividades que ocupen el tiempo de los hijos como una visión reduccionista acerca de posible mal uso del tiempo libre.

Sujeto 1: En cuanto a mi hijo, si claro porque cuando lo tiene uno ocupado hay veces que en la tarde que tiene que venir acá a hacer labor social, entonces eso le ha implementado a que él tenga que preocuparse más por estar estudiando [...].

Sujeto 3: En cuanto al cambio que he notado en mi hija en el ocio ha sido que le ha servido porque ella ha sido muy sobreprotegida y ella con sus nuevos compañeritos ha sido más abierta para expresarse.

No obstante, el grupo poblacional reclama la incorporación de espacios que fomenten experiencias agradables de ocio. Para los padres de familia, las actividades de ocio se relacionan con sentimientos de insatisfacción debido a la limitada oferta para sus hijos, la ausencia de actividades de ocio y programas extracurriculares sitúa en ambiente escolar en ejercicios rutinarios académicos (Ver **figura 10**).

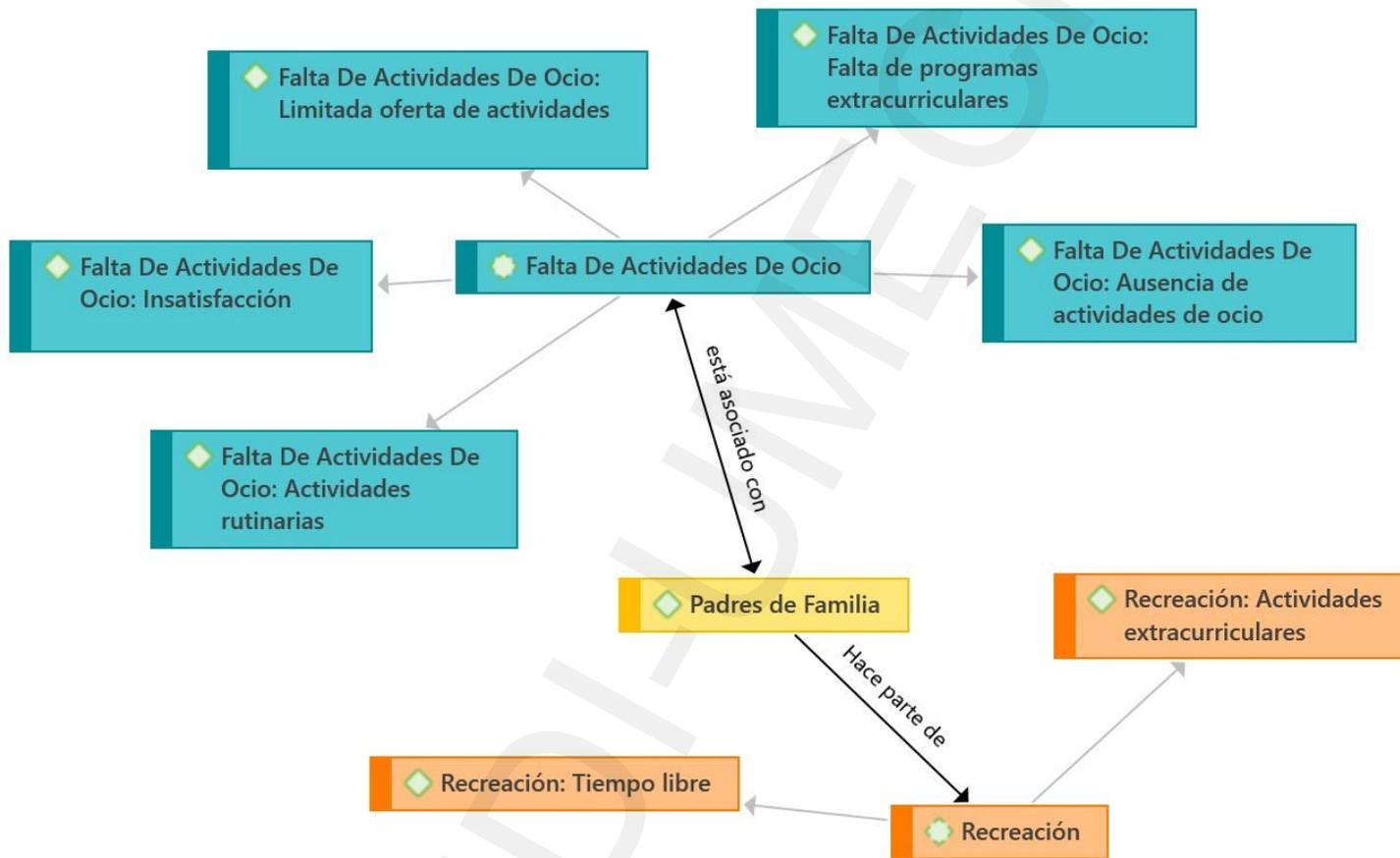
Sujeto 1: En la institución como tal no hay programas, no hay actividades, no hay movimientos extracurriculares que se hagan acá para los niños, no hay talleres extra, sería bueno que el colegio implementara acciones para que existieran más espacios de baile [...].

Sujeto 2: Cada vez son menos los espacios que desarrolla o promueve la institución, hasta el momento lo que promueven de actividad es el servicio social [...] pero no hay actividades artísticas, deportivas y culturales, ya que las dejan fuera del contexto.

Sujeto 3: En cuanto al uso de la institución, lo encuentro nulo en el sentido de actividades en cuanto al ocio.

Es importante mencionar, en el análisis de las representaciones sociales de ocio de los padres de familia que estas se determinan a partir de las posibilidades

socioeconómicas, no se piensan como tal en ocio para ellos, por lo que el tiempo libre es dedicado a la familia. Adicionalmente, las reflexiones sobre las prácticas el ocio en la institución se describe como programas dirigidos hacia los hijos; no se ven a ellos mismos siendo partícipes de los proyectos disfrutando momentos de ocio dentro del entorno escolar.



Fuente: elaboración propia

Figura 10. Red semántica ocio en padres de familia

Tabla 8. Codificación ocio y bienestar en padres de familia

Categoría	Subcategoría	Análisis
Ocio y bienestar	Definición de Ocio	Sujetos 1, 2 y 3 tienen opiniones similares al definir el ocio como el tiempo disponible para actividades diferentes a las rutinas diarias.
	Uso del tiempo libre	Sujetos 1 y 2: expresan que el tiempo libre es importante para su desarrollo personal y lo utilizan para actividades que les beneficia Sujeto 3: menciona que su tiempo libre lo dedica a su hogar y a asesorar a sus hijos
	Impacto del ocio en el trabajo	Sujeto 1 y 2: mencionan cómo su trabajo influye en la gestión de su tiempo libre y ocio. Sujeto 3: también menciona que su trabajo le permite tener tiempo libre
	Bienestar	Sujeto 1 y 2: hablan de la importancia del bienestar en términos de salud, economía y calidad de vida Sujeto 3: menciona que el bienestar es adquirido a través de su trabajo
	Ocio de los hijos	Sujeto 1 y 2: discuten las diferencias en el uso del ocio entre sus hijos, especialmente en relación con el estudio y las actividades deportivas Sujeto 3: menciona que su hija tiene poco tiempo de ocio debido a sus estudios y actividades extracurriculares
	Actividades de ocio en la institución educativa	Sujetos 1, 2 y 3: están de acuerdo en que la institución carece de actividades de ocio para los estudiantes y que sería beneficioso implementar más opciones
	Participación de	Sujetos 1 y 2: expresan su preocupación por la falta de compromiso de algunos padres

los padres en la educación	<p>en la educación de sus hijos y la necesidad de una mayor participación</p> <p>Sujeto 3: destaca su disponibilidad para participar en actividades escolares debido a su tiempo libre.</p>
Construcción del ambiente escolar	<p>Sujetos 1 y 2: notan una disminución en el compromiso de los padres en la construcción del ambiente escolar y discuten los desafíos de la colaboración</p> <p>Sujeto 3: destaca su disposición para participar en actividades escolares</p>
Recomendaciones para fomentar el ocio en la institución	<p>Sujetos 1 y 3: sugieren la apertura de más espacios lúdicos y actividades para ocupar a los niños en actividades diferentes a las académicas</p> <p>Sujeto 2: comparte su opinión sobre la complejidad de la colaboración de los padres de familia para desarrollar actividades de ocio en la institución</p>

4.3.3.2 Concepción de Bienestar

El bienestar es otro tema destacado por los encuestados. Lo relacionan con aspectos como la salud y la situación económica, y algunos lo consideran un estilo de vida, mientras que otros lo vinculan con la capacidad de proporcionar bienestar a sus familias. Se menciona la adquisición del bienestar a través del trabajo.

Sujeto 1: El bienestar para mi es uno como persona estar bien, tanto en la salud, como en la parte económica para poder tener una alimentación una vida tranqui, una vida sana, eso para mí es el bienestar, tener comodidad o tener tranquilidad en todos los aspectos relacionados con mi vivir y con el de mis hijos.

Sujeto 2: En mi caso personal o familiar siempre lo relacionamos con un estilo de vida, con salud, lo relacionamos con educación, con nutrición, de poder acceder a todos los espacios que como persona requerimos, necesitamos, todos los servicios que son necesarios para poder desarrollar nuestra vida en sociedad.

Sujeto 3: Para mí el bienestar es algo adquirido ya que, en mi caso, adquirí por parte de mi trabajo un bienestar de tener con que, darle el bienestar a mi familia, la salud y no tener ninguna preocupación y convivir en el barrio y la comunidad en un sano vivir.

Las percepciones de bienestar están orientadas principalmente a factores como la economía, satisfacción personal, salud, espacios de ocio y participación de los padres. Esto último ha generado una reflexión en torno a las responsabilidades en el fomento de experiencias de ocio por parte del grupo poblacional como integrantes de la comunidad estudiantil.

Ahora bien, la participación y colaboración de los padres de familia en la escuela para la promoción de ambientes escolares que fomente el bienestar a través del ocio es casi nula, si bien, se reconoce dentro de los roles las responsabilidades, se evidencia poco compromiso por parte de la mayoría de los padres de familia. Existe una disparidad

entre las expectativas y exigencias dirigidas a la institución versus las acciones en la creación de experiencias de ocio promovidas por los padres de familia. Respecto a lo anterior, los entrevistados señalan que,

Sujeto 1: Uno como padre de familia tiene la responsabilidad de estar pendiente de su hijo en el colegio, pero la mayoría de los padres en el colegio no están pendientes de sus hijos, ni atentos a los encuentros, ni en obtener el boletín académico de sus niños, mucho menos asisten cuando los citan o los llaman, son muy pocos los padres de familia comprometidos que están apoyando a sus hijos en su proceso educativo [...]

Sujeto 2: Con respecto a la construcción de un ambiente escolar por parte de los padres de familia, creo que cada vez hay menos compromiso con la institución, debido al mismo agite de la vida, [...]

En sintonía con los objetivos de la investigación, los padres de familia y representantes legales de los estudiantes menores de edad, son parte integrante de la comunidad educativa conforme lo establece la ley (Ley 115, 1994, artículo 6). La finalidad de ello, radica en la participación del diseño e implementación del Proyecto Educativo Institucional, esta noción se sustenta en el artículo 7 acerca de la responsabilidad educativa de la familia hacia los hijos. Consecuentemente, el llamado legal a ser partícipes en los procesos formativos de los hijos, constituye tanto un derecho como un deber.

No obstante, la entrevista determinó la complejidad de la colaboración de los padres de familia para desarrollar actividades de ocio en la institución, se traslada la carga a los órganos directivos y docentes obviando la importancia de sus intervenciones estipuladas desde el marco legal colombiano, como es el derecho a elegir la educación para sus hijos (Constitución Política Nacional, 1991, artículo 69). El bienestar institucional y la puesta en escena de estrategias, programas y proyectos requiere de la contribución y la cooperación de todos los miembros de la comunidad

educativa, incluyendo los padres tal como lo estipula el artículo 142 sobre la colaboración de este grupo poblacional en el gobierno escolar (Ver *figura X*).

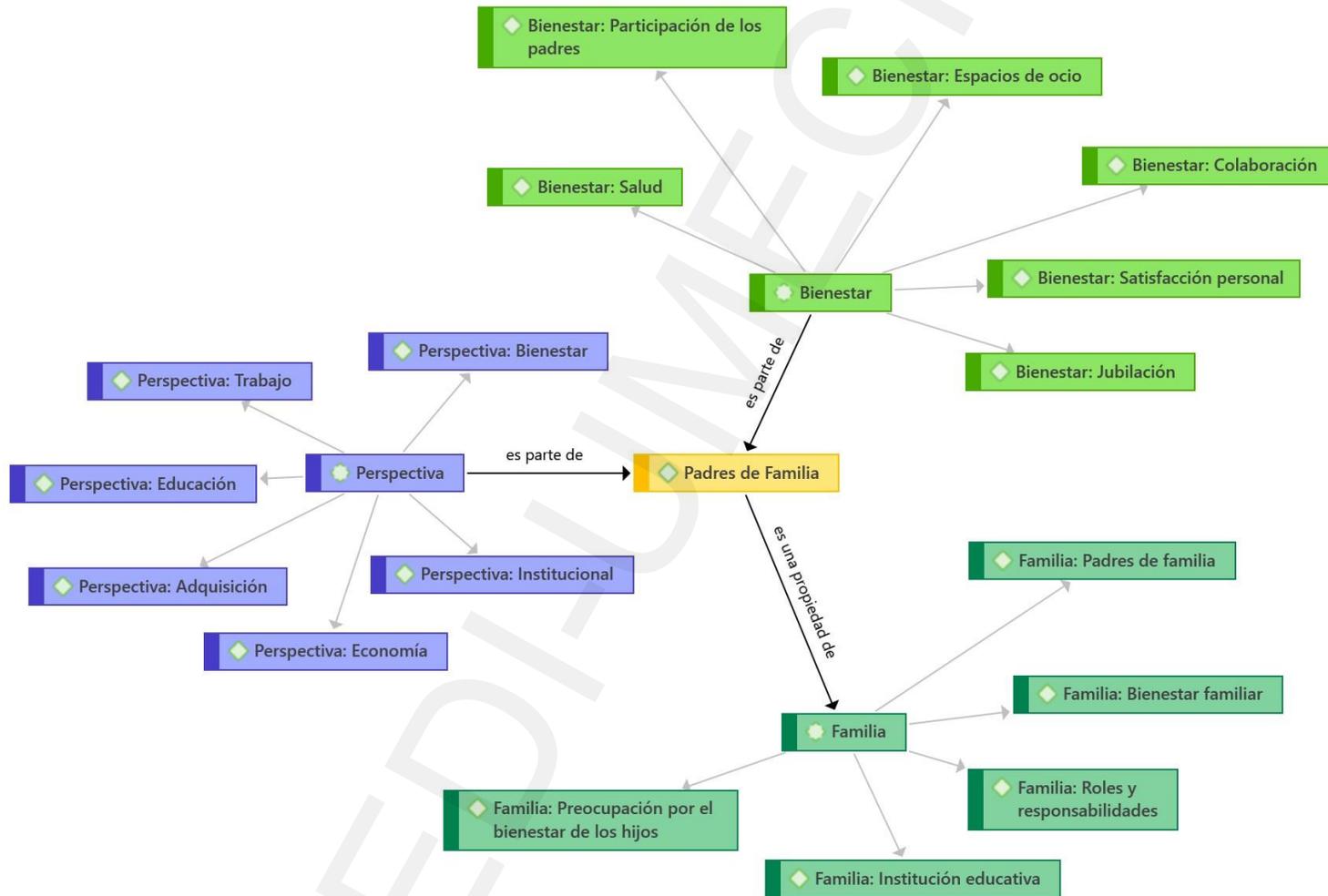


Figura 11. Red semántica bienestar en padres de familia

Capítulo 5. CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Construcción e interacción simbólica del bienestar situado desde el marco del ocio y su gestión en la escuela

La educación, así como la vida en general y, de manera más específica, el sistema educativo, se han enfrentado a los desafíos de un mundo en constante aceleración. Este entorno ha generado un debate sobre cómo percibimos el tiempo de forma subjetiva y cómo esto afecta nuestra comprensión fundamental de la existencia desde campos generacionales diferenciales (Aguilar, 2017; García y Ruiz, 2002), alterando la manera de representar y vivir la vida.

En este contexto, el enfoque del ocio en la educación se ha convertido en un ejercicio de libertad que tiene un impacto en la forma en que las instituciones educativas funcionan como agentes de cambio en la sociedad (Isidori et al., 2014), influyendo en los nuevos individuos que están destinados a formar parte activa de la sociedad desde sus cimientos (Leyra y Barcenás, 2014).

De esta premisa surgen muchas implicaciones, y una de las más destacadas es que el discurso relacionado con el ocio y la recreación misma, tiene el poder de convertir las tensiones tanto individuales como colectivas e institucionales en una oportunidad de transformación, especialmente cuando se trata de promover el bienestar (Borjas et al., 2019; López, 2018; Charris y Navarro, 2016).

En primer lugar, desde una perspectiva centrada en el conocimiento, se puede argumentar que el concepto de ocio en el contexto escolar ha sido ampliamente ignorado y ha escapado de las normas habituales que rigen el comportamiento humano dentro de la escuela (Cano et al., 2020). La vida en la escuela a menudo está altamente regulada, desde la convivencia en el aula hasta la planificación institucional, y rara vez se considera el ocio como un factor influyente en las diversas dimensiones académicas, sociales, culturales e incluso políticas que convergen en la escuela como parte integral del desarrollo humano (Nussbaum, 2012). En este sentido, se sugiere que existe una falta tanto en la comprensión como en la aplicación

del concepto de ocio, y esto afecta la calidad de vida de los individuos, teniendo en cuenta sus diferentes etapas y experiencias en el entorno escolar (Skliar, 2005).

Además, desde una perspectiva más práctica, predomina la idea de que el ocio en la escuela se limita en gran medida a prácticas obsoletas y carentes de fundamento, como una tradición convencional que ha llevado a la creencia de que lo recreativo no tiene lugar en la educación formal (Ascorra et al., 2021). A pesar de esto, es relevante reconocer que la escuela ocasionalmente ofrece oportunidades fugaces pero significativas para el juego, que representan la única manifestación de la importancia del ocio como una experiencia que fomenta la socialización (Cardona et al., 2014), la reflexión individual, la interacción con otros (Colomina y Onrubia, 2014) y la consideración de valores (Prat y Soler, 2014).

Sin embargo, establecer una base de conocimientos sólida sobre la recreación en las regiones periféricas involucra diversas dinámicas que impactan en la construcción de una realidad social en la que los estudiantes puedan identificarse y verse a sí mismos como agentes clave en la configuración de sus propios proyectos de vida. Dentro de este contexto, la función de la escuela como impulsora de saberes relacionados con la vida en sociedad muestra algunas carencias que resultan fundamentales al promover otros aspectos ligados al uso apropiado del tiempo libre (Morata y Garreta, 2012). Estas deficiencias también tienen un impacto en las decisiones de los estudiantes, como parte de una perspectiva que se origina en un enfoque dirigido a jóvenes, pero que, evidentemente, está influenciada por la administración de las instituciones y los entornos familiares o personales en los que se desenvuelven en su vida cotidiana (Ávila, 2020; Navajas, 2016; Aranda, 2014).

Es relevante señalar cómo la educación, en su función asignada de transmitir conocimientos estandarizados, suele omitir la importancia del ocio y el bienestar (Benavente, 2020; Sárrate, 2008). Asimismo, se ha evidenciado que las diversas definiciones y experiencias relacionadas con el ocio están estrechamente vinculadas a

una construcción personal (Álvarez et al., 2014). A nivel social, las percepciones y expectativas también influyen en cómo las personas asimilan las experiencias placenteras y liberadoras relacionadas con el ocio en el contexto de sus vidas. El conocimiento sobre el ocio a menudo se diluye entre otras preocupaciones cotidianas, como la toma de decisiones y las responsabilidades. En lugar de considerarse un elemento importante para mejorar la calidad de vida, la comprensión del ocio a menudo se limita a ser un simple momento de evasión de las tensiones generadas por el trabajo y las obligaciones diarias. Esta perspectiva restringe la espontaneidad y la búsqueda de una experiencia personal del tiempo.

Además, la percepción de la realidad se ve influenciada por situaciones en las que el ocio no ocupa un lugar central en la sociedad, sino que su importancia se deriva de las experiencias individuales cuando estas se vuelven autónomas. A pesar de su posición conceptual poco clara, el ocio desempeña un papel abstracto pero significativo en la percepción social. A menudo, enriquece más el concepto de bienestar y calidad de vida, impulsados por discursos económicos que promueven la idea de sentirse bienestar o experimentar bienestar.

Sobre las formas desgastadas de lo lúdico en la usurpación del bienestar

En términos de metodología, se podría comprender que las instituciones educativas han adoptado una perspectiva lúdica para enriquecer las actividades de aprendizaje en diversas áreas, idealizando las teorías relacionadas con el juego con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades. Sin embargo, es importante destacar que, en cierta medida, las instituciones han empleado enfoques lúdicos desgastados, no como un objetivo en sí mismo que se manifiesta de diversas maneras en los individuos, sino como una breve sensación de bienestar que evita el aula y se ha dispersado en el ámbito social, comunitario y recreativo, especialmente durante el tiempo de descanso.

En otras palabras, esto implica que ha habido una distorsión en la comprensión del enfoque lúdico y una apropiación inadecuada del bienestar debido a prácticas recreativas en las que se ha construido un discurso superficial sobre el bienestar y la comunidad. Digo "superficial" porque no debemos limitar las experiencias de bienestar únicamente a los aspectos curriculares, aunque estos sean muy valiosos (Anaya, 2021). En cambio, debemos ampliar la capacidad de las instituciones educativas para promover el bienestar a través de actividades extracurriculares. Esto significa no tanto imponer la formación en el ocio a estudiantes, padres y docentes, sino más bien brindar un apoyo constante mediante la creación de diversas estrategias que tengan en cuenta las expectativas y deseos de las personas que participan en la escuela.

Este enfoque debe priorizar la búsqueda y apreciación del conocimiento en función de que los estudiantes se sientan cómodos en la escuela y reconozcan la diversidad no solo en términos de personalidades, sino también en la forma en que las personas aprenden y enseñan. Esto plantea la necesidad de recurrir a enfoques pedagógicos y currículos más avanzados que reconozcan el valor de la interacción con los demás, como menciona Skliar (2002) al hablar de la importancia de conectar con los demás a través de las experiencias lúdicas, incluso en entornos de obligatoriedad. Estas experiencias pueden contribuir a la construcción de bienestar que trasciende las fronteras de la escuela y tiene un impacto duradero en otros aspectos sociales donde las identidades educativas tienen influencia.

Formación educativa: bienestar en la escuela.

Es interesante analizar cómo la escuela se relaciona con la familia y el Estado en términos de su propósito esencial. Hannah Arendt, aborda este tema en el quinto capítulo de su libro "Entre el pasado y el Futuro", donde se discute la crisis en la educación. La idea de crisis sugiere que el colapso se produce cuando se enfrenta con

prejuicios (Arendt, 1996, p. 186). Es importante eliminar estos prejuicios, especialmente al considerar el ocio en la escuela y su relación con el bienestar. Como se mencionó previamente, las dinámicas sociales del tiempo libre y el ocio son fundamentales para comprender la libertad, la voluntad y la toma de decisiones, especialmente en el contexto educativo, donde convergen diferentes perspectivas de estudiantes, docentes, directivos y administrativos.

Es evidente que el bienestar se considera uno de los objetivos fundamentales de la educación moderna, como lo plantea Arendt (1996). Aunque este propósito no haya seguido la trayectoria esperada, se reconoce su importancia, especialmente en relación con los niños. Sin embargo, cuando se trata de otras poblaciones, como los jóvenes que asisten a la escuela, los esfuerzos no son tan evidentes. Arendt sostiene que las acciones educativas están dirigidas hacia aquellos que llegan a la escuela como "recién llegados y extraños", que ya han nacido en un mundo preexistente que les es desconocido (1996, p. 200). Esto pone de manifiesto que el bienestar y las diferentes estrategias para promoverlo en el entorno escolar son temas que requieren un análisis más profundo.

En países como Estados Unidos y muchos otros, la escuela se encuentra en una posición intermedia entre el ámbito privado representado por la familia y el mundo real hacia el cual los estudiantes avanzan desde su entorno familiar. Aunque la escuela tiene la tarea de preparar a los estudiantes para enfrentar el mundo exterior, no forma parte por completo de ese mundo. Los intereses que guían su existencia están más relacionados con el Estado que con la familia. Lo que ocurre en la escuela, en realidad, es una representación de lo que será el mundo exterior, aunque no lo abarca por completo (Arendt, 1996). En este sentido, las acciones educativas se orientan hacia el reconocimiento y la generación de habilidades y competencias que serán útiles en el mundo real, lo cual se refleja en el concepto de competencia en el contexto educativo, con un claro vínculo hacia los escenarios sociales y laborales.

En este contexto, es evidente que la concepción parcializada del bienestar que prevalece en las escuelas no debe ser subestimada, ya que está diseñada para preparar a los estudiantes para los desafíos que la sociedad les plantea como nuevos miembros. Esta situación, además de ser discriminatoria, cuestiona la visión de la sociedad en su búsqueda por mejorar la calidad de vida. En comparación con otro entorno educativo, donde se pueden identificar elementos del paradigma de bienestar, el modelo actual de bienestar en las escuelas carece de coherencia.

Por lo tanto, surge la pregunta de por qué no se implementa este modelo de bienestar, que busca establecer criterios y prácticas responsables en relación con el tiempo libre y el ocio, en el entorno escolar. ¿No sería más beneficioso educar a niños, niñas y jóvenes en este importante aspecto de sus vidas personales y sociales? ¿Qué papel desempeñan los docentes, directivos y personal administrativo en esta ecuación? ¿Es realmente necesario un modelo que segmente a los miembros de las comunidades educativas?

Históricamente, las luchas por los derechos en relación con el bienestar han sido parte integral de los movimientos sociales y de las demandas del sector educativo. Esto se puede observar en las reflexiones de McLaren (1994) sobre el Estado del bienestar y las desigualdades que enfrentan las poblaciones minoritarias en ese momento. En este caso específico, aunque presenta similitudes, es importante destacar que nunca es idéntico. Existen grupos sociales y de diferentes edades que se ven excluidos de las oportunidades de bienestar que ofrece el ocio, lo que los lleva a depender de la autogestión como una respuesta a la falta de responsabilidad del Estado en términos de calidad de vida. Lo más preocupante es que esta problemática se manifiesta en el entorno educativo escolar, y se ha analizado desde la perspectiva del modelo neoliberal y su impacto en la sociedad. Este modelo ha causado una ruptura significativa en la comunidad debido a la influencia de las corporaciones

transnacionales, que buscan promover un capitalismo que va en contra del bienestar social, aunque se presente bajo una apariencia de humanidad. Esta estrategia busca desviar la atención de las contradicciones inherentes al capitalismo y su lado oscuro reprimido.

No se pretende afirmar que el bienestar, tal como se percibe y experimenta en relación con el ocio, sea completamente inexistente. Sin embargo, el propósito es evidenciar que, desde una perspectiva filosófica contemporánea, el modelo actual sigue siendo parcial, discriminatorio y está impregnado de un discurso de autogestión que no coincide con las necesidades de las personas.

Por lo tanto, como punto de cierre, es pertinente considerar algunas ideas presentadas por Mierieu en 2013. Estas ideas proporcionan una visión de los elementos esenciales que deben tenerse en cuenta al reflexionar sobre el paradigma de la formación educativa en relación con el ocio como fuente de bienestar.

El bienestar situado

La expresión "bienestar situado" hace referencia a la naturaleza variable que el ocio adquiere en diferentes contextos. Munne y Codina (2002) señalan la capacidad multifacética y versátil del ocio al referirse a la diversidad de intereses y comportamientos que pueden surgir durante el tiempo libre.

Sin embargo, el concepto de bienestar, central en esta discusión, lleva a reflexionar sobre cómo cada contexto o situación específica influye en la forma en que las personas valoran las experiencias placenteras. Estas experiencias suelen estar relacionadas con la consecución de metas personales y contribuyen a una sensación de conexión con los demás en el marco de una dinámica social que moldea nuestras expectativas. Esto también influye en cómo construimos representaciones e imaginarios que dan forma a nuestra percepción de lo que es importante en la vida.

Por lo tanto, el concepto de "bienestar situado" permite reconocer las diferencias entre los diversos actores que participan en la vida escolar, como estudiantes, docentes, directivos, administrativos y padres de familia. Esta perspectiva busca superar la noción simplista de que solo los estudiantes son responsables del bienestar, considerando que también es esencial valorar el bienestar en todas sus dimensiones, incluida la población docente, como un motor para alcanzar objetivos relacionados con el aprendizaje, tanto a nivel institucional como territorial y nacional.

Además, es fundamental destacar el papel de los padres de familia, quienes a menudo interactúan con la institución escolar principalmente a través de informes académicos y la dinámica de sus hijos o pupilos.

En este contexto, todos los actores que pueden contribuir al análisis del bienestar dentro de la gestión institucional pueden aportar elementos valiosos para configurar un enfoque emergente del ocio. Sus valores, metodologías, conocimientos y comportamientos pueden enriquecer la construcción de una nueva cultura ciudadana que transforme los escenarios culturales y promueva una vida de calidad para todos.

Ocio y bienestar escolar: una concepción debilitada en la población docente.

La identificación de las representaciones sociales de ocio favorece la comprensión de las situaciones que convergen dentro del entorno escolar a partir de la subjetividad. El grupo poblacional de docentes y directivos docentes como pilar de los procesos académicos de enseñanza y administración, reflejan en el análisis e interpretación de los resultados una base débil desde lo ontológico y epistemológico del ocio dirigido a ellos en beneficio de su propio bienestar en la escuela. Desde lo normativo, las categorías de bienestar escolar están encaminadas a una diversidad multidimensional en las que, mayoritariamente, se dirigen a la población estudiantil.

Al indagar el ocio y sus representaciones sociales en los docentes y directivos docentes, se valida la falta de programas para la promoción y disfrute del ocio, ya que precisamente en las subjetividades, las representaciones de ocio expresadas por el grupo poblacional estuvieron dirigidas hacia los estudiantes. Es así que, denota una revelación de gran interés al advertir cierta indiferencia sobre los niveles de satisfacción y estado de bienestar del docente y directivos docente en los establecimientos educativos; indiferencia que surge desde las formas de comprenderse el ocio dirigidas esencialmente al grupo poblacional en específico: los estudiantes.

Como consecuencia, son los mismos docentes y directivos docentes, quienes asumen y aceptan esta tendencia en las instituciones; los programas, las estrategias, las rutas, las actividades y demás posibilidades de vivir y experimentar el ocio para optimizar el bienestar, provienen de propuestas pensadas y diseñadas por los docentes para los estudiantes. Si bien, es menester llevar a cabo estas funciones propias del quehacer docente, se opaca el ser humano integral que también requiere de intervenciones en favor de su bienestar más allá del campo laboral.

En Colombia, se ratifica esta tendencia desde la normatividad nacional, puesto que, las políticas públicas de bienestar están puntualmente definidas en el contexto universitario. Ahora bien, aunque a nivel de educación básica y media no exista una política de bienestar definida, esta converge en diferentes normativas de distinta naturaleza; es por ello que, la ausencia de políticas, programas o disposiciones que abarquen acciones hacia los docentes y directivos docentes contribuye a una noción del ocio y bienestar netamente estudiantil.

Como resultado, al hablar de ocio y bienestar docente, este se percibe a partir de las experiencias que acontecen fuera de las instalaciones del establecimiento educativo, reduciendo el bienestar a normativas de carácter laboral y de seguridad social en el trabajo. Por lo tanto, continúa siendo un desafío transformar el sentido asistencialista

del bienestar y con él la representación del bienestar como meras actividades de tipo lúdico o extracurricular. De esta manera, es esencial integrar en el proyecto educativo institucional una real y clara concepción del ocio como derecho de cada sujeto para que goce de un auténtico carácter institucional con efectiva gestión.

Para esta investigación, la construcción epistemológica y ontológica del ocio, le significa la evolución tanto en las formas de percibirse como de vivirse y experimentar el ocio en la escuela. La apertura de nuevas alternativas que orienten planes y estrategias también en beneficio de docentes y directivos docentes, acrecienta la satisfacción de bienestar, asimismo, siendo el ocio un derecho en el desarrollo integral del ser humano, posibilitará la intervención plena de las expectativas subyacentes en este grupo poblacional.

El ocio en la calidad de vida: una alternativa hacia la mejora institucional

Siendo la base fundamental de la educación la dignidad humana (ley 115, 1994), es para el Estado colombiano una línea orientativa sobre las variadas responsabilidades operacionales, laborales, administrativas, curriculares y demás que convergen dentro de las gestiones y funciones de los establecimientos educativos, sin embargo, dentro del marco de acciones, poco o nada se habla la felicidad; aunque si bien, son fines de la educación incrementar la calidad de vida, no existe dentro de los proyectos educativos institucionales una gestión a la felicidad.

En esta misma línea, no se concientiza ni es resaltado el ocio como dinamizador y potencializador de la felicidad y canal enriquecedor en pro de la calidad de vida. Para los docentes y directivos docentes, la mirada del ocio se reduce a cargas semánticas negativas, no obstante, la metamorfosis del ocio y su influencia en el desarrollo integral del ser, ha puesto en discusión un cambio ontológico permitiéndole reivindicar su labor desvinculándolo de nociones tradicionales como la holgazanería o pérdida de tiempo.

Actualmente, el bienestar laboral experimenta limitaciones en cuanto a la satisfacción percibida por los docentes y directivos, este cambio de paradigma está relacionado con el surgimiento de nuevas prácticas alineadas con el cuidado del cuerpo y la mente; la salud física y mental ha impulsado el interés por el proteger y preservar un estado de bienestar personal.

Consecuentemente, el ocio que se deriva de multitud de prácticas placenteras y divergentes a las cotidianas, está vinculando actividades deportivas y recreacionales que estimulan sensaciones agradables y satisfactorias. La gran ruptura ocurre en la poca generación de experiencias de este tipo dirigidas a docentes y directivos docentes dentro de su lugar de trabajo; es así que, el ocio está reducido en sus posibilidades de implementación en la educación, en primer lugar, por su débil concepción, además de la falta de reconocimiento de su valor a nivel institucional ocasionando una disyunción sobre su verdadero potencial.

La inexistencia del ocio cuando de trabajo se habla, resume las entrevistas aplicadas a una visión netamente instrumentalista. La poca exploración del ocio no da cuenta de las oportunidades que este conlleva y las ventajas en la percepción de bienestar escolar de este grupo poblacional. Si bien, los docentes y directivos docentes están interesados en su calidad de vida y ejercen prácticas en beneficio propio, poco reconocen el ocio como catalizador de estas experiencias placenteras, es decir, se disfruta de un ocio invisibilizado.

Dentro de los intereses institucionales, la dignidad humana y el desarrollo integral del ser humano está estrechamente relacionado con la calidad de vida el sujeto. Indagar por la satisfacción de cada uno de sus miembros, es poner en escena apuestas por el ocio que, desde las tendencias, pueda fusionarse transversalmente con la educación y promover diversidad de manifestaciones que propicien la participación de docentes y directivos docentes contribuyendo al bienestar más allá de lo laboral, trascendiendo a

un mejorado paradigma del ocio a partir de la comprensión de las necesidades del grupo poblacional en favoreciendo de su calidad de vida.

Tendencias de ocio y bienestar escolar desde la subjetividad docente y directivo docente

Generar la transversalización del ocio en educación, demanda previos cambios conceptuales y desafíos operacionales. Ante la debilidad del concepto en el grupo poblacionales y la carencia de normatividad, dotar de validez el ocio en el ejercicio profesional docente, induce transponerlo de mera práctica personal en espacios diferenciados al escolar, a su integración permanente y consciente en espacios educativos.

La tendencia claramente está balanceada hacia los estudiantes, mientras que, los docentes y directivos docentes se enrután por percepciones limitadas como el aprovechamiento del uso libre o actividades no organizadas. Pensarse en las probabilidades del uso y goce del ocio dentro del campo laboral, es sin duda, una novedad particularmente insólita, excepcional o infrecuente. Sin embargo, este claro desafío se desprende de la necesidad humana y se enmarca dentro de los fines de la educación; el ocio es, sin lugar a duda, parte integrante del desarrollo de todo ser humano.

Las programaciones pedagógicas, el aprovechamiento del tiempo libre, los proyectos y las actividades recreativas demandan un diseño que integre las subjetividades de docentes y directivos docentes. Para ello, la articulación del ocio con las diferentes áreas de saber requiere de la formación y transformación curricular del ocio, si bien, tradicionalmente la educación física ha sido la entrada del ocio, este favorece el acercamiento del hombre a lo que él busca ser, generando calidad de vida.

La tendencia asistencialista del bienestar, diluye las maneras de ver el ocio, sus representaciones sociales son un reflejo de ello; siendo el ocio un derecho humano

básico que busca favorecer el desarrollo personal, es poco comprensible que no sea integrado en las acciones de bienestar escolar. Teniendo en cuenta su naturaleza multidimensional, todos los espacios interaccionales son promotores de ocio siendo las aulas escenarios enriquecedores de experiencias facilitando el actuar, compartir y convivir el ocio desde lo lúdico, deportivo, artístico, cultural, emocional, familiar, entre otras posibilidades.

La aparición del ocio en el grupo docentes y directivos docentes es excepcional, introducir estas subjetividades educativas en el marco de las acciones institucionales dirigidas al bienestar escolar, supone la apertura de nuevas tendencias. La apuesta por concientizar acerca de la relevancia del ocio o la denominada pedagogía del ocio, busca transformar el campo institucional como un escenario de muchas obligaciones y poco disfrute. Una acertada gestión a la felicidad, incrementará positivamente la percepción de bienestar escolar desde el ocio.

Promoción del ocio y bienestar escolar: una valoración a la gestión institucional

Para los padres de familia el ocio está asociado con actividades diversas normalmente de tipo extracurriculares, sin embargo, la principal característica expresada es la carencia o, como fue denominado por los padres de familia, falta de actividades de ocio. La insatisfacción respecto de la promoción y atención del ocio, reflejan la ausencia de programas recalando una limitada oferta en beneficio de los estudiantes. Como bien se mencionó anteriormente, en el campo de docentes y directivos docentes, es aún más carente la oferta en ocio, en el caso de los padres de familia, son nulas las acciones en favor de este grupo poblacional, teniendo en cuenta que, de acuerdo con la ley general de educación (ley 115, 1994), son los padres de familia, parte integrante de la comunidad educativa.

Ahora bien, el ocio dentro de los hogares constituye para los padres de familia disponibilidad de tiempo y recursos económicos para su disfrute. Aunque también

prevalecen una concepción negativa del ocio, para los padres de familia, el principal aspecto relacionado al ocio es el uso adecuado del tiempo libre. Si bien, para ellos el bienestar es producido a través del empleo, las formas en que experimentan el ocio personal y el ocio familiar difieren en las necesidades individuo y colectivas. Mientras que, a nivel institucional, se refleja gran desacuerdo en la gestión del ocio y del bienestar sugiriendo la apertura de nuevos espacios para el disfrute del ocio en diferenciación de las clases tradicionales.

Dentro de las representaciones sociales más relevantes, se enfatiza el ocio desde la recreación, se asocia la recreación con el tiempo libre y la recreación con actividades extracurriculares, por lo que la noción del ocio se enmarca como un tiempo disponible para actividades diferenciadas de la rutina cotidiana. Ahora bien, existen en los padres de familia una impresión del ocio en beneficio de la salud y la calidad de vida, por lo tanto, motiva una mejora en la gestión institucional orientada al bienestar.

De acuerdo con lo anterior, es coincidente con el grupo poblacional docentes y directivos docentes, la ausencia de propuestas de ocio dirigidas a ambos grupos en diferenciación de la población de estudiantes. Es para cada establecimiento educativo, un requerimiento llegar a la comprensión en las formas de ver, pensar y vivir el ocio diferenciando los roles de cada grupo poblacional perteneciente a la comunidad educativa, es por ello que, favorecer las interacciones y fortalecer las comunicaciones son un primer paso hacia la implementación de la pedagogía del ocio teniendo en cuenta grupos poblacionales ignorados históricamente, tanto en las normativas nacionales como en las acciones institucionales.

Es así que, pensarse en el ocio desde el establecimiento educativo dirigido a los padres de familia, es un cambio significativo en la forma de concebir tanto el bienestar escolar como la educación. Una educación pensada desde el ser y para el desarrollo personal, requiere de una visión holística que impacte los diversos

escenarios donde ocurre el ocio y las manifestaciones de este, como lo son las aulas, las instalaciones de las instituciones, los hogares de los sujetos y la comunidad alrededor. Cada práctica de ocio, cada conocimiento construido, cada manifestación y cada representación puede trasladar el goce y disfrute del ocio en diferentes momentos y espacios interrelacionando los actores educativos.

Actualmente la percepción del ocio y el bienestar por parte de los padres de familia no es positiva, por lo que supone una oportunidad de mejora en la puesta en escena de nuevos proyectos transversales con la participación de los gobiernos de aula y el gobierno escolar, pero también desde la construcción dialógica con los grupos poblacionales, estudiantes, docentes, directivos docentes y padres de familia.

Partiendo que la inexistencia en el país de un estudio que abarque el ocio desde las subjetividades educativas para el bienestar escolar, las apreciaciones obtenidas por parte de los padres de familia son de alto valor y significación en la comprensión de cómo está asociado su percepción del ocio en la educación de sus hijos y a la vez las manifestaciones del ocio dentro del hogar, suscitando así, unas claras necesidades en favor del estudiante enmarcados por las expectativas expresadas por los padres.

El ocio como fomento a la participación de los padres de familia

Relacionado con lo anterior y las pocas propuestas de participación en ocio para los padres de familia, sus intervenciones se encuentran bastante reducidas limitadas a reuniones escolares cada cierto tiempo. Esta situación es coherente con lo señalado por parte de los docentes y directivos docentes en cuanto a la necesidad de aumentar la participación de los padres de familia involucrándolos en la educación desde el hogar sobre pautas y orientaciones en el aprovechamiento del tiempo libre de los hijos. De igual manera, desde la normatividad, siempre ha sido requerida la participación constante y permanente del padre en la educación y atención de los

hijos, más recientemente se aprobó la ley 20.25 de 2007 que insta a las escuelas de padres como obligatorias, denominarlo de esta forma refleja la falta de participación e interés en los procesos académicos del estudiante.

Por lo tanto, la complejidad de la colaboración de los padres de familia en las actividades escolares y la ausencia de programas de ocio que los involucre, incentiva la disminución del compromiso y el sentido de pertenencia de los padres de familia. Las entrevistas denotan una intención de participación, sin embargo, la realidad conlleva una serie de compromisos laborales y económicos que coartan la posibilidad de estar presentes en muchas de las propuestas institucionales.

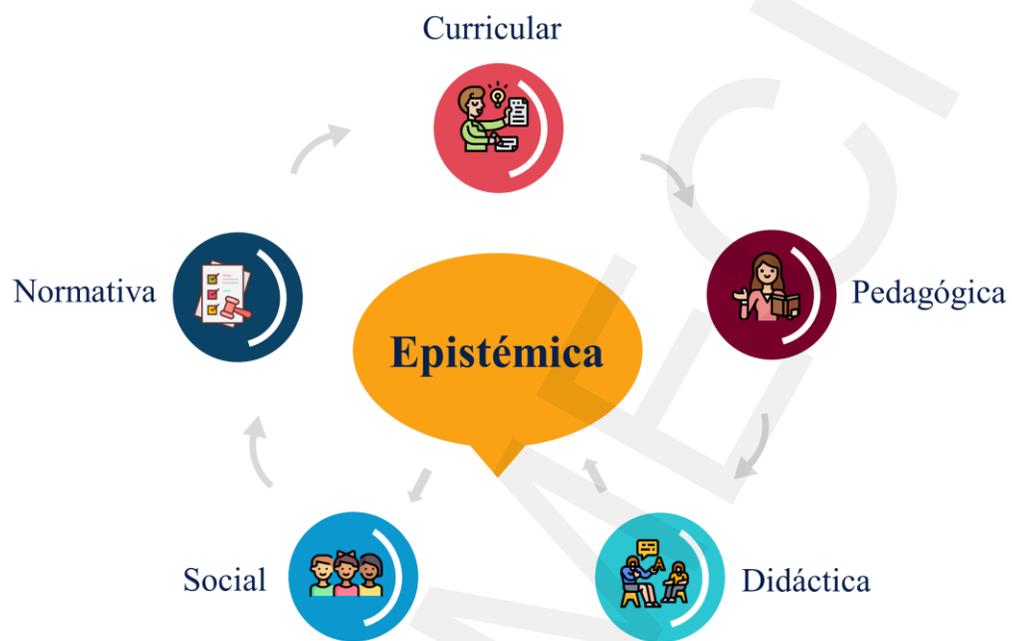
Llegar a acuerdos comunes entre la dirección educativa y los padres de familia es actualmente un desafío sin resolver, comprender las necesidades, la relevancia y el valor de la integración de la familia al bienestar escolar desde la gestión del ocio, supone transformaciones profundas en el contexto educativo. Un diagnóstico global y acertado favorece el diseño e implementación de programas organizados o espontáneos que involucre de manera individualizada a los padres de familia y relacione desde la colectividad, los grupos docentes - padres y estudiantes – padres, en favor de prácticas de ocio que aporten a la calidad de vida del individuo y de la familia.

Ante la ausencia de políticas públicas educativas sobre el ocio y bienestar escolar específicamente en la educación primaria, básica y media, es menester direccionar la primera responsabilidad a los establecimientos educativos que desde sus proyectos educativos institucionales, los proyectos pedagógicos transversales y los fines propios de la educación, dar un paso hacia el reconocimiento de un modelo pedagógico pensado y diseñado desde y para el bienestar, destacando el valor del ocio ejercido en todos los escenarios y transversalizado en las áreas del saber. No obstante, la diferenciación de este proceso se lleva a cabo mediante la integración de los padres de familia y sus percepciones sobre el ocio en favor de la calidad de vida.

Un esperado cierre...

Esta indiscutible relación entre ocio y bienestar ha traído consigo múltiples miradas que, a la luz de su incipiente desarrollo, dejan una brecha significativa para ahondar en el estudio de dichas vicisitudes que circundan el campo de la educación. No obstante, antes de concluir los hallazgos, puede afirmarse que dichos encuentros y discusiones suscitados desde los datos y su potencial, arrojan el valor experiencial del ocio en la percepción del bienestar de los actores educativos, aunque ya supera una discusión preliminar para ubicarse en un plano académico y epistémico relevante. Acontece que la virtud de conocer un entorno permite reconocer la prevalencia de trastornos como el estrés en los estudiantes, padres, docentes y directivos e incluso, padres de familia y que, en ese aspecto, el ocio sufre un proceso de instrumentalización desde el que se interioriza como una herramienta para la gestión institucional. Desde ese panorama, la realidad de las instituciones escolares sobrevive a los desafíos académicos, algo que se vincula fuertemente con la realidad del estrés y que encuentra en la naturaleza pragmática del ocio una oportunidad de calidad de vida.

De hecho, los hallazgos invitan a una reconfiguración paradigmática del sentido de las instituciones en favor de pensarse mucho más allá de las exigencias académicas, por lo que la provocación principal del estudio se ubica en la reubicación *epistémica* y de gestión sobre el ocio como herramienta del bienestar escolar. (Ver figura 12 y tabla 9).



Fuente: elaboración propia

Figura 12. Proyecciones de la ubicación epistémica del ocio y bienestar

Tabla 9. Competencias funcionales de los docentes y directivos docentes según el área de gestión

Área de gestión	Competencias docentes	Competencias directivas docentes
Directiva		Planeación y organización directiva Ejecución
Académica	Dominio curricular Planeación y organización académica Pedagogía y didáctica Evaluación del aprendizaje	Pedagogía y didáctica Innovación y direccionamiento académico
Administrativa	Uso de recursos Seguimiento de procesos	Administración de los recursos Gestión del talento humano
Comunitaria	Comunicación institucional Interacción con la comunidad y el entorno	Comunicación institucional Interacción con la comunidad y el entorno

En sintonía con las mencionadas transformaciones, sirve aclarar que el entorno escolar debe reencaminarse como un sitio en el que se gestione felicidad, porque las vivencias infanto-juveniles cercanas a la plenitud, forjará ciudadanos felices y con predisposición a una participación activa en la sociedad. En efecto, las instituciones podrían y deben promover experiencias enriquecedoras de ocio. Pero *¿Cuál sería la justificación para recomendar esa renovación o cambio paradigmático?*: El éxito académico y social. Ahora bien, la unión de los diferentes actores desde sus singularidades permite acercarse a un ideal de éxito académico a partir de una cultura de participación activa en la que prime el bienestar de cada uno con el propósito de alcanzar lo proyectado.

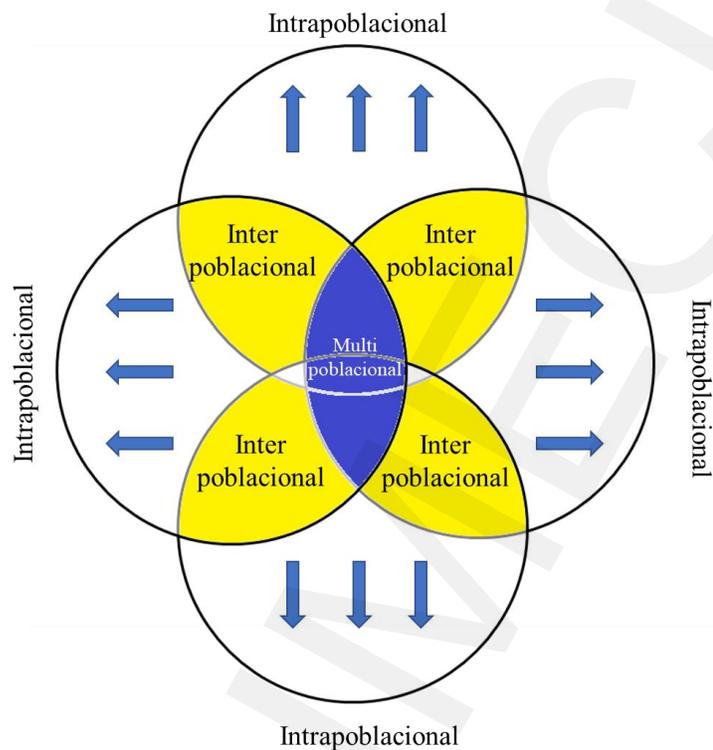


Fuente: elaboración propia

Figura 13. Estructura del éxito académico en la unión de subjetividades y gestiones

No es intención de los hallazgos vincular en un solo plano todas las necesidades, puesto que se han reconocido propiedades particulares de cada grupo poblacional en tres dimensiones generales: *intrapoblacional*, *interpoblacional* y *multipoblacional*.

El sentido intrapoblacional reconoce las interacciones, símbolos y significados de cada colectivo de forma interna. En esa dimensión segmentaria está condicionada por pilares homogéneos en términos de identidad poblacional, pero comparte principios de singularidad al soterrar la diversidad de género, pensamiento y percepción. Por su parte, los diferentes grupos (estudiantes, docentes, directivos y padres de familia) interactúan desde el ocio con otros grupos de forma binaria en la que se evidencian interacciones, pero están condicionadas a las brechas dialógicas y de convivencia que suelen estructurar e interiorizar los colectivos. Por último, la dimensión más diluida es la multipoblacional y es más abstracta por tanto que los escenarios en los que pueden converger todos los grupos son en realidad, escasos. No obstante, no puede desvincularse que es una posibilidad gestionable a partir de un programa orientado al bienestar conjunto y situado. (*Ver figura 14*).



Fuente: elaboración propia

Figura 14. Estructura intra, inter y multipoblación de las interacciones sociales

Entendido de esta manera, el constructo teórico que parte de los actuales hallazgos está encaminado a la ubicar y estacionar el concepto de ocio sobre las realidades específicas de las escuelas colombianas. Entender estas formas diversas, es una forma de acercarse a una posible transformación educativa que dote al estudiante y otros actores que convergen en el claustro escolar, de unas potencialidades de liderazgo, gestión, apropiación, compromiso e inteligencia emocional para la acelerada sociedad que aguarda.

Conclusiones y Recomendaciones

En este apartado se detallan los elementos más relevantes del estudio de forma sintética con una vinculación especial a los propósitos trazados inicialmente,

exponiendo la potencia de los datos en función del aporte epistémico que hace la investigación sobre el ocio y el bienestar en la escuela. La estructura discursiva estará guiada justamente por la naturaleza del estudio desde su parte introductoria como de la fundamentación metodológica del estudio.

5.1 Conclusiones

5.1.1 Estado del arte del ocio y bienestar

Las pesquisas documentales han configurado un panorama literario que aborda las categorías de forma bifurcada sin articularlas de forma directa y mucho más si se piensa desde el contexto escolar. Una de las primeras impresiones de la consecución de ese objetivo estuvo orientada a reconocer que el estudio del ocio normalmente se prioriza desde nociones estadísticas, algo similar a lo que pasa con el bienestar. El marco representacional de estas dos categorías o, en otras palabras, su abordaje subjetivo está siendo revalidado por estudios que dan lugar a las subjetividades educativas, pero se puede decir que su desarrollo es totalmente incipiente.

Entre las nociones generales también se puede señalar que el entramado del bienestar está sujeto fuertemente a un sentido asistencialista, plagado de actividades y no de construcciones epistémicas que ubique la búsqueda de la calidad de educación desde un escenario integral, en el que prime que los individuos construyan una ideación de comodidad en la escuela que le permita explorar sus formas diversas de aprender tanto como las interacciones sociales.

Por otra parte, el estudio del ocio se encuentra eclipsado por el conglomerado estudiantil. Normalmente las acciones de bienestar y de ocio están orientadas a la percepción, adherencia y pertenencia de los educandos sin proyectar acciones concretas hacia otros grupos poblacionales. Esa situación desgasta la pertinencia de las acciones.

En complemento, no existe evidencia suficiente que valide de antecedentes fuertes hacia el bienestar docente o administrativo. En Colombia esta situación es más que compleja por tanto que no hay un tratamiento académico del tema que ponga en escena la importancia de la felicidad y calidad de vida del maestro para la funcionalidad de la escuela.

La pesquisa documental deja en claro también que las tendencias de estudios se ubican más en las zonas centrales o urbanas y que las periferias no cuentan con avances en materia de bienestar. De plano, el abordaje escolar en el país no da cuenta más que de la ratificación de un practicismo excesivo sobre los proyectos pedagógicos de tiempo libre y que no existen bases sólidas para una mirada hacia la concepción y operatividad de modelo educativo o pedagógico centrado en el bienestar.

Por último, el sentido del bienestar está sesgado a la garantía de derechos de orden constitucional como agua potable, infraestructura y demás elementos necesarios para la prestación del servicio educativo. Algunos autores han denominado esa corriente como una visión formal del bienestar, pero en efecto, es necesario proyectar perspectivas no formales del bienestar y el ocio constituye una posibilidad inherente a la condición humana pues ya se ha dado cuenta que se ha consolidado con una necesidad y un derecho. En ese caso, estudios de doctorado sobre la cuestión no son comunes para el análisis comparativo.

5.1.2 Sentidos normativos y reglamentarios del ocio y el bienestar en la escuela

Abordar el segundo propósito fue algo extenso en cuanto a la pesquisa documental refiere. Ciertamente se puede decir que el estudio condensó de forma clara que existen algunas normas cercanas al desarrollo del bienestar, pero no puntualmente sino como un fenómeno anexo a realidades políticas y culturales. En el paralelo

establecido con la educación superior se puede concluir que no existe un modelo de bienestar similar y que el ocio es visto desde una visión netamente pragmática. No obstante, en Colombia prevalece el campo de la recreación sobre el ocio, una cuestión ya zanjada en la extensión de este estudio que pone en evidencia que la primera es uno de los satisfactores que posee el ocio, pero que es una discusión que está emergiendo en el plano universitario y es inexistente en el campo escolar. Bien podría decirse que en Colombia se cuenta con el derecho constitucional a explorar el ocio, aunque no lo mencione literalmente en ese concepto.

En ese plano, la ley del deporte y en su esencia la ley que regula la educación, son a criterio de este estudio, medidas paliativas que no atienden directamente las necesidades actuales en materia de tiempo libre y en concreto, que no se ha construido una relación concreta de los propósitos de la educación hacia otras esferas o dimensiones que rehúyan al claustro.

En el caso de la institución que participa del estudio existen vestigios de la tendencia nacional de concebir el bienestar desde la categoría convivencia escolar. Esto no es precisamente un error, pero si deja en evidencia que el bienestar no se ha instaurado en la escuela y menos, ha superado esa visión praxeológica que le ha otorgado la ley 1620. No obstante, la institución ha enfocado un poco iniciativa hacia el tema de deserción, cuando señala que a partir de su PEI cuenta con herramientas para caracterizar y diagnosticar a los potenciales desertores y un Manual de Apoyo Psicoacadémico (MAPA), sin embargo, estas no van más allá de suministrar estadísticas sin definir acciones concretas y contundentes, que fortalezcan los servicios de bienestar en forma de planes de mejoramiento individual (PMI) que bien orientados, se conviertan en garantes de la permanencia de los estudiantes durante su trayectoria escolar. En este contexto, el Proyecto de Vida es la ruta, el MAPA la alternativa y el Bienestar Escolar el escenario que permitirá responder de manera afirmativa la pregunta: *¿Es posible prevenir la deserción en la I.E. Juan Bautista*

Migani? Esta última reflexión invita a pensar más que en la deserción, en la creación de una política institucional de permanencia.

Visto de esta manera, el ocio ha aparecido como una posibilidad de gestión del bienestar, pero carece de un carácter institucional, muy a pesar de situarse en los proyectos pedagógicos como referentes operativos. Esto lleva a otro punto del propósito en cuestión: las posibilidades pedagógicas, didácticas y curriculares del ocio y el bienestar.

El hallazgo es claro al señalar que la institución no cuenta con ningún proceso en algunas de esas tres dimensiones. Ahora bien, pertinente sería concebir que el grupo de docentes acepten ejercicios de capacitación porque el fenómeno en cuestión se hace explícito en las aulas y los procesos formativos están siendo influenciados por la utilización del tiempo no guiado por el docente en la jornada y por supuesto, el tiempo libre.

Ahora bien, retomando las recomendaciones de un estudio previo realizado por Cardona, esta investigación concluye que es pertinente pensar en un sentido académico del ocio como lo señala la *figura 15*.



Fuente: Adaptado de Cardona (2020).

Figura 15. Visión académica del ocio para el bienestar escolar

Por otra parte, el ejercicio investigativo es una posibilidad que emerge de las ausencias identificadas en los vacíos normativos. Además de concluir esta situación, el estudio infiere la necesidad de accionar formas integrales de conocer las realidades de los sujetos a partir de una masificación de indagaciones soterradas como los refiere la *figura 16*.



Fuente: elaboración propia

Figura 16. Visión investigativa del ocio para el bienestar escolar

Con estas visiones específicas, se espera validar la presencia del ocio en la vida institucional con miras a integrar a las planeación académica, administrativa, comunitaria y financiera, todas las medidas posibles para viabilizar este proyecto.

5.1.3 Representaciones sociales de ocio: estudiantes, docentes/directivos y padres de familia

El marco representaciones es diverso desde la perspectiva de cada uno de los grupos poblacionales que habitan la escuela. La noción estudiantil está fuertemente vinculada a las alternativas lúdicas en la jornada, pero se reconoce que el estudiante siente que la institución no debe gestionarle su tiempo libre y aparece la cuestión de la obligatoriedad, la incomodidad o la percepción de coartar la elección de los jóvenes.

Es claro que la visión predominante de ocio circula el plano asistencial porque no se ha educado una consciencia académica sobre esta categoría y se ubica en una percepción experiencial que, si bien es relevante, puede quedar aislada de una ubicación epistémica que logre encumbrar este fenómeno social como una oportunidad de revitalizar la función formadora en especial, sobre el proyecto de vida.

En otras palabras, el estudio lograr reconocer que esas representaciones se hayan distantes de un sentido más interaccionado y se asocia con la gestión unipersonal del tiempo como la mirada condicionante de la gestión institucional, pero claramente esa conducta obedece a los miramientos nocivos que el estudiante construye del escenario escolar por configurarse como un sitio donde no se divierte o no disfruta.

El concepto de ocio en el contexto escolar colombiano es débil y carece de orientaciones en las bases legales. A pesar de que la recreación y el juego se han relacionado con la educación, se ven principalmente como satisfactores del ocio en su dimensión de necesidad y derecho. Las opiniones de los estudiantes de undécimo grado abordan varias temáticas relacionadas con el ocio y el tiempo libre, incluyendo su definición y utilidad. Los estudiantes ven el ocio como un tiempo libre que se invierte en actividades que promueven el crecimiento personal y el bienestar emocional. También reconocen su importancia en la prevención de problemas psicológicos y el desarrollo de habilidades.

El tema de la procrastinación y la gestión del tiempo surge en las opiniones de los estudiantes, quienes señalan que la procrastinación a veces está relacionada con la pérdida de tiempo en actividades innecesarias antes de abordar tareas importantes. La gestión del tiempo es un desafío, especialmente en el contexto escolar, debido a la cantidad de tareas y distracciones.

La participación estudiantil y la responsabilidad personal en relación con el ocio son cuestiones importantes para los estudiantes. Algunos sugieren que los alumnos deben

liderar iniciativas para mejorar las actividades de ocio en la escuela, pero también expresan frustración por la falta de actividades y espacios de ocio en la escuela. Destacan la importancia de la responsabilidad y la autonomía en el uso del tiempo libre.

Por último, se plantea que llevar obligaciones al tiempo libre puede convertirlo en una carga y afectar negativamente el bienestar. Los estudiantes resaltan la importancia de diversificar las actividades de ocio y la participación estudiantil en la mejora de estas actividades en la escuela, así como el papel de los profesores en guiar y acompañar a los estudiantes en sus actividades de ocio.

Ahora bien, en el caso de docentes y directivos docentes, el ocio es algo que no tiene una validez representativa en su ejercicio profesional, pero cambia cuando se identifica en su plano personal. Eso pone claro que la cultura está asociada a la percepción que la institución no tiene un papel considerable en la gestión de las actividades de tiempo libre.

Los docentes y directivos educativos tienen diferentes enfoques sobre el concepto de ocio y su relación con la educación. Mayormente, su comprensión del ocio se centra en las experiencias laborales y la formación profesional, pero también se basa en nociones previas adquiridas a lo largo de sus vidas, incluyendo la educación formal y las interacciones de ocio en el contexto escolar. Consideran el ocio principalmente desde la perspectiva de los estudiantes y tienden a verlo como algo personal que no se aplica a ellos en el entorno escolar.

La integración del ocio como estrategia educativa es limitada y generalmente se asocia con actividades libres al final de las clases planificadas. Existe una percepción negativa de que el ocio puede ser una pérdida de tiempo, especialmente cuando se trata de las prácticas de ocio de los estudiantes. A pesar de estas nociones previas arraigadas, se observa un cambio en las representaciones del ocio en el ámbito educativo. Los docentes y directivos muestran apertura a la idea de que el ocio puede

ser relevante para el bienestar escolar. Sin embargo, enfrentan desafíos para deconstruir y reconstruir significados debido a sus experiencias pasadas.

Las diferencias en la comprensión del ocio se relacionan con las experiencias de vida y laborales de los docentes y directivos. Su papel en la sociedad y su visión del ocio influyen en sus prácticas y en cómo perciben el tiempo de ocio. Además, perciben el ocio como parte de las manifestaciones culturales relacionadas con el tiempo libre, incluyendo deportes, recreación, música y arte.

En resumen, los docentes y directivos educativos tienen percepciones diversas sobre el ocio y su relación con la educación, influenciadas por sus experiencias y roles profesionales. Aunque algunas nociones previas persisten, existe una apertura hacia la integración del ocio en el entorno educativo como una contribución al bienestar de los estudiantes

Por otra parte, el bienestar y la participación activa de los padres en la educación de sus hijos son aspectos fundamentales que emergen de las reflexiones y preocupaciones de la comunidad educativa. El bienestar se relaciona con la salud, la situación económica y un estilo de vida equilibrado, y se percibe como un elemento esencial para la realización personal y la capacidad de brindar bienestar a las familias. Además, se destaca la importancia del tiempo de ocio de los hijos, que puede variar según las responsabilidades y actividades de cada uno. Por otro lado, la participación de los padres en la educación de sus hijos se basa en la legislación educativa, que los reconoce como parte integral de la comunidad educativa y los convoca a contribuir en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo Institucional. Esta participación se concibe como un derecho y un deber que refuerza la responsabilidad educativa de la familia hacia sus hijos. En conjunto, estos aspectos subrayan la relevancia de promover un entorno educativo que fomente el bienestar de los estudiantes y fomente la colaboración activa entre padres, docentes y la institución educativa en beneficio del desarrollo integral de los jóvenes.

5.1.4 Concepciones de bienestar

La noción de bienestar se reconoce diluida entre otros conceptos que hacen divagar el razonamiento sobre el sentido de estar bien frente a las posibilidades que exige la satisfacción de necesidades básicas. Sin lugar a desestimar la naturaleza de las concepciones estudiantil, el concepto de bienestar entre los estudiantes se enfoca principalmente en la salud tanto física como mental. Han interiorizado que es como un estado de equilibrio que les permite prepararse, aprender y enfrentar las diferentes situaciones de manera positiva. Consideran que el estrés académico es una realidad, pero también reconocen la importancia de manejarlo mediante técnicas como la respiración y la relajación. En resumen, el bienestar para estos estudiantes está estrechamente relacionado con la salud física y mental, así como con la capacidad de afrontar desafíos académicos de manera efectiva y positiva. Esto subraya la importancia de promover prácticas que fomenten la salud y el equilibrio en el entorno educativo.

El concepto de bienestar para docentes y directivos docentes se enfoca en la salud mental y emocional, así como en condiciones laborales dignas. Los participantes definen el bienestar como sentir tranquilidad, paz interior y equilibrio en la vida. Reconocen la importancia de la seguridad social y la estabilidad laboral, pero también buscan armonía dentro y fuera de la institución.

Aunque la normatividad se orienta hacia la calidad de vida laboral, la gestión del bienestar escolar se centra en la convivencia escolar, limitando la comprensión del bienestar en su totalidad. Los docentes consideran que falta comunicación y acciones basadas en sus intereses.

El vínculo entre bienestar y ocio se ve positivamente, entendiendo el ocio como el aprovechamiento del tiempo libre que conduce al bienestar. Sin embargo, la gestión institucional del bienestar presenta dificultades al no comprender las necesidades de docentes y directivos. Estos reclaman espacios y actividades que promuevan el ocio y

el bienestar, buscando trascender estas experiencias a todos los grupos poblacionales en la escuela. La influencia positiva en la satisfacción laboral proviene del estado de bienestar, lo que subraya la importancia de atender las necesidades específicas en el contexto escolar. Se mencionan actividades lideradas por un profesor llamado Gustavo, pero se reconoce la necesidad de involucrar a más miembros de la comunidad educativa en estas iniciativas.

Las percepciones sobre el bienestar entre padres de familia revelan una variedad de dimensiones relacionadas con la salud, la economía, el estilo de vida y la satisfacción personal. Algunos lo definen en términos de salud y estabilidad económica, considerándolo esencial para llevar una vida tranquila y satisfactoria tanto para ellos como para sus familias. Esta idea se conecta directamente con el trabajo y la capacidad de proporcionar un bienestar económico a través de él.

Sin embargo, la participación de los padres de familia en la promoción del bienestar a través del ocio en la escuela es un área de preocupación. A pesar de que la ley establece claramente su papel en la comunidad educativa, la realidad muestra una falta de compromiso por parte de muchos padres. La mayoría de los entrevistados señala que hay una brecha entre las expectativas y las acciones de los padres en cuanto a su participación en la educación de sus hijos. Esta falta de colaboración puede tener un impacto negativo en la implementación de estrategias para promover el bienestar en la institución.

En última instancia, el bienestar en la escuela se ve como un concepto multidimensional que abarca aspectos económicos, emocionales, de salud y de participación de los padres. El desafío radica en fomentar una colaboración más activa de los padres en la promoción del bienestar y reconocer que su participación es fundamental para crear un ambiente escolar que beneficie a todos los miembros de la comunidad educativa. Esto implica que se debe avanzar más allá de las expectativas

legales y fomentar una cultura de colaboración genuina para el beneficio de los estudiantes y el conjunto de la institución educativa.

5.1.5 Análisis del propósito general

Mucho se ha discutido sobre las categorías vinculadas al estudio. No obstante, el propósito central estuvo enfocado en develar y analizar las representaciones sociales de ocio que subyacen a las subjetividades de los actores educativos [estudiantes, docentes y directivos docentes] para el desarrollo de una propuesta de bienestar escolar en la educación básica secundaria y media de la institución educativa Juan Bautista Migani, en Florencia (Caquetá).

Es preciso mencionar que el propósito ha sido alcanzado a lo largo de este estudio y permite situar varios elementos. Inicialmente es pertinente afirmar que la investigación es totalmente conveniente desde el orden innovador por ofrecer un panorama inexplorado en las instituciones escolares. Con la propuesta construida, se deja un precedente que facilita la adecuación de los procesos en cualquier institución educativas sin hacer distinciones de periferias o grandes urbes.

Anexo a esto, aun en el reconocimiento de la diversidad que implican los grupos que integran las subjetividades educativas, es importantes encontrar puntos de convergencia y participación efectiva de los procesos de planeación que son posibles desde las áreas de gestión.

Por último, la investigación supone una construcción sobre un vacío en el conocimiento que retrata necesidades históricas en la vinculación de padres de familia al proceso formativo, la proyección de mejoras sustanciales en la calidad educativas desde gestiones comunitarias del ocio como un fenómeno social emergente y potente.

Capítulo 6. Propuesta

6.1 Presentación

La conversación del ocio en el ámbito educativo ha descubierto desde las representaciones sociales la pluralidad de simbolismos asociados a las formas en que los sujetos lo perciben, viven y experimentan. No muy alejado de los supuestos tradicionales que se vinculan a las prácticas de ocio, las percepciones asumidas a lo largo de las vivencias generacionales se adoptan al interior de los grupos y las individualidades.

Las pesquisas documentales, las orientaciones normativas y las representaciones sociales de ocio que emergieron en el desarrollo de esta investigación, da cuenta del conocimiento sobre el ocio que a menudo se diluye entre otras preocupaciones cotidianas, como la toma de decisiones y las responsabilidades, así se expresa desde las subjetividades educativas.

Sí, hay una dinámica en las que se asumen cosas entonces la persona que requería su descanso natural sí se apartaba un poco de esa lógica de poder patriarcal (trabajo) pues terminaba siendo juzgado, ¿y eso cómo lo llamaron? pues "ocio", no sea ocioso, cierto, no sea holgazán eso se ha adquirido principalmente en esos contextos (D1).

El ocio es el tiempo que uno tiene disponible supuestamente para descansar [...] pero la mayoría del tiempo, tomamos el ocio como descanso, como vagancia (PF1).

Sería como aprovechar el tiempo que tiene libre ya sea para algo bueno o malo para sí mismo (E2).

Ante el cuestionamiento, el ocio, en lugar de considerarse un elemento importante para mejorar la calidad de vida, a menudo se limita a ser un simple momento de evasión de las tensiones generadas por el trabajo, el estudio y las obligaciones diarias. Es por ello que, resulta relevante transformar los paradigmas del ocio que subyacen en las subjetividades en pro del bienestar escolar, fin último que corresponde al ocio

como parte integrante y garante de la calidad de vida. El ocio es, sin lugar a duda, un derecho humano, por lo que, repensarse el ocio más allá del descanso, “vagancia” o simple entretenimiento, requiere de la intervención desde el ámbito educativo que reeduce en ocio y propicie experiencias desde un ambiente agradable y flexible en favor del desarrollo humano integral dotando de sentido el ocio en los establecimientos educativos.

Consecuentemente, la propuesta a continuación, se nutre de dos componentes esenciales en las representaciones sociales donde ocurren las interacciones de ocio, el espacio formal y no formal. En otras palabras, abarca tanto los espacios de programas o actividades organizadas como los espacios espontáneos no organizados.

6.1.1. Beneficiarios (a quiénes va dirigida, aquí también va quiénes patrocinan, quiénes coordinan, quiénes ejecutan y quiénes evalúan o hacen seguimiento)

La amplia gama de posibilidades del ocio favorece su articulación con los horizontes instituciones permeando el currículo, permite impactar cada miembro de la comunidad educativa, estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo, padres de familia y comunidad local. Integrar el ocio en el currículo beneficia la coordinación de programas acordes con las necesidades particulares.

Es así que, la coordinación de las prácticas de ocio es un ejercicio atañe a cada actor educativo, partiendo de la premisa de beneficiar tanto estudiantes, como docentes, padres de familia y directos, la pluralidad de representaciones del ocio requiere de la formación de líderes en cada grupo poblacional teniendo en cuenta que sus representaciones emanan de la comunidad educativa.

La evaluación y seguimiento corresponderá a cada líder (estudiante, docente, directivo y padres de familia) consecuente con la construcción dialógica y las retroalimentaciones que supone un ejercicio colectivo en el disfrute del ocio.

6.1.2 Productos (cuáles son los resultados de las actividades que contempla la propuesta)

Los productos que emanan de la propuesta se pueden clasificar en:

- Diagnóstico y contextualización de las representaciones sociales de ocio y bienestar escolar desde las subjetividades académicas.
- Orientaciones de atención para la gestión del ocio dirigido al bienestar escolar.
- Proyecto Pedagógico Transversal de ocio para el bienestar escolar.

6.1.3 Localización (dónde se quiere hacer, contexto geográfico y ubicación espacial)

La propuesta responde a la comprensión de las representaciones sociales del ocio de la Institución Educativa Juan Bautista Migani situada en la ciudad de Florencia, departamento del Caquetá, Colombia. El establecimiento educativo es de carácter oficial mixto, cuenta con aproximadamente 1.150 estudiantes pertenecientes a los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media académica distribuidos en jornada mañana (básica secundaria y media) y tarde (preescolar y primaria).

6.2 Fases de la propuesta: el ocio como gestor del bienestar escolar

Previo a la explicación de la iniciativa, las fases cumplen el propósito de orientar las acciones de contextualización y comprensión del ocio y bienestar escolar en el ámbito educativo. De esta manera, antes de proceder con la intervención de un grupo determinado, el paso a paso del procedimiento favorece la indagación y recolección de datos pertinentes para su posterior análisis, diseño, implementación y evaluación de proyectos al interior de las instituciones. No obstante, el proceso debe corresponder a los principios de flexibilidad y dinamismo, con ello se pretende facilitar la toma de decisiones en la elaboración de programas acordes con las

necesidades de ocio y bienestar provenientes de las subjetividades educativas (Arreaga et al., 2018).

A continuación, se señalan las cinco fases de la propuesta, cada una de ellas supone un proceso interrelacionado, escalando gradualmente hacia la puesta en práctica de la iniciativa, por lo tanto, cada etapa está vinculada con la estructura general de la propuesta que será ampliada más adelante (**Ver figura 17**).



Fuente: elaboración propia.

Figura 17. Fases de la propuesta

6.2.1 Fase 1: contextualización y diagnóstico

La organización y planeación en el diseño de la propuesta requiere inicialmente de la identificación de quienes son partícipes en el escenario educativo. Establecer un diagnóstico en la fase uno demanda la caracterización de los sujetos, precisar el contexto institucional e indagar las necesidades particulares de ocio y bienestar

escolar. Cada proceso exploratorio se apoya en el empleo de técnicas e instrumentos para la obtención de la información.

6.2.1.1 Identificación de actores clave

Son aquellas personas o grupos que tienen un interés directo o influencia significativa en el bienestar escolar y experiencias de ocio, como directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad educativa. Cada uno de estos roles conforman grupos poblacionales, al interior de estos convergen imaginarios y simbolismos relevantes para la comprensión del ocio y el bienestar.

En cuanto a los directivos, rector o director y otros líderes administrativos, desempeñan un papel importante en la toma de decisiones y la implementación de políticas en la institución; por otra parte, los docentes juegan un papel fundamental en la implementación de programas de ocio y bienestar, pueden proporcionar información valiosa sobre el contexto institucional. Los estudiantes, desde su rol, aportan perspectivas valiosas sobre sus necesidades y deseos particulares. Asimismo, involucrar a los padres de familia y/o representantes legales, contribuye en el apoyo y colaboración esenciales para el éxito del proyecto; mientras que, la comunidad local funge como actor de exteriorización de la propuesta impactando el bienestar fuera de las aulas, adicionalmente en el ofrecimiento de servicios o recursos financieros en la implementación de programas de ocio en favor del bienestar escolar. Ahora bien, las técnicas e instrumentos para la obtención de los datos se clasifican en:

- Entrevistas: realización de entrevistas individuales con los actores clave para comprender sus perspectivas y expectativas en relación con el proyecto de bienestar.
- Grupos Focales: organización de grupos focales con estudiantes, docentes y padres de familia para discutir sus opiniones y necesidades específicas en términos de bienestar.

- Análisis de documentos: revisión de documentos existentes, como políticas escolares normatividad, para obtener información sobre el bienestar en la institución.

Los resultados esperados de la primera fase se orientan a un entendimiento más profundo desde los roles e intereses de los actores clave identificados en relación con su comprensión sobre el ocio y el bienestar en la institución. Adicionalmente, las expectativas de la comunidad educativa que servirá de base para la planificación y diseño de la propuesta.

6.2.1.2 Comprensión del contexto

Implica obtener una visión clara y detallada del entorno en el que opera la institución educativa y que impacta en el bienestar de la comunidad educativa, para ello, es necesario realizar un análisis exhaustivo del entorno educativo, incluyendo aspectos socioeconómicos, culturales y demográficos que puedan influir en la percepción del ocio y el bienestar escolar.

Consecuentemente, el contexto socioeconómico en el que se encuentra la institución incluye factores como el nivel de ingresos de las familias de los estudiantes, el empleo en la zona y la presencia de desafíos socioeconómicos específicos. El contexto cultural comprende la diversidad cultural presente en la comunidad educativa incluyendo la identificación de grupos étnicos, prácticas culturales y tradiciones que influyen en las interacciones y formas de percibir el ocio y el bienestar. Ahora bien, el contexto demográfico determina la composición demográfica de la comunidad, incluyendo la edad de los estudiantes, la densidad poblacional y la distribución geográfica de la población.

Por otro lado, es relevante identificar los recursos disponibles en la comunidad que puedan apoyar o beneficiar el proyecto, como instalaciones recreativas, espacios

verdes, organizaciones comunitarias, entre otras, además del reconocimiento de los desafíos locales que afectan el bienestar, como la delincuencia o la falta de acceso a servicios de salud mental. Las técnicas e instrumentos para la obtención de los datos se clasifican en:

- Análisis del contexto geográfico: identificación de las condiciones geográficas y sociales del entorno de la institución.
- Observaciones de campo: realización de visitas de campo a la comunidad para observar de cerca el entorno físico y las condiciones de vida.
- Análisis de datos demográficos: utilización de datos demográficos disponibles para comprender la composición de la población y las tendencias demográficas.

Al finalizar se logrará una comprensión completa del contexto en el que opera la institución educativa, incluyendo factores socioeconómicos, culturales, demográficos y otros que impactan en el bienestar junto con la identificación de los recursos disponibles y los desafíos locales que pueden ser relevantes para el diseño y la implementación de la propuesta.

6.2.1.3 Diagnóstico de necesidades

Implica la recopilación de información sobre las necesidades específicas de la comunidad educativa en términos de bienestar a través de encuestas, entrevistas y talleres participativos para identificar las necesidades y desafíos específicos relacionados con el bienestar en la institución.

Este diagnóstico identifica las áreas de bienestar que se deben abordar, como la salud mental, la actividad física, la alimentación, la inclusión, la seguridad, mediante la recopilación de datos por medio de la participación de la comunidad educativa,

teniendo en cuenta estudiantes, docentes, directivo, padres de familia y otros miembros partícipes en la identificación de necesidades. Sus perspectivas son fundamentales para la clasificación y priorización de las necesidades identificadas según su relevancia y urgencia. Las técnicas e instrumentos para la obtención de los datos se clasifican en:

- Entrevistas Individuales: realización de entrevistas individuales con miembros de la comunidad para obtener perspectivas más profundas sobre sus necesidades y preocupaciones.
- Grupos Focales: organización de grupos focales con diferentes grupos de interés, como estudiantes, docentes y padres de familia, para fomentar la discusión y la colaboración en la identificación de necesidades.

A partir del diagnóstico, se esclarecerá las necesidades específicas de ocio y bienestar identificadas por la comunidad educativa, también la comprensión clara de las áreas prioritarias y de mayor interés que deben abordarse.

6.2.2 Fase 2: diseño de la propuesta

Una vez culminada la primera fase y establecidas las necesidades particulares del ocio y bienestar desde el contexto escolar, se establecen los objetivos generales y específicos que el proyecto busca alcanzar en términos de bienestar, estos proporcionan una dirección clara y establece una directriz para la consecución de los resultados que se esperan lograr.

Por lo tanto, la identificación del objetivo general debe coincidir con la visión amplia del proyecto en términos de bienestar y ocio, además de estar alineados con el horizonte institucional y los objetivos de la institución educativa. Mientras que, los objetivos específicos de la propuesta, deben desglosar cómo se alcanzará la visión general. Los objetivos específicos deben ser concretos y alcanzables.

A partir de lo anterior, la propuesta se direcciona al diseño de las estrategias, programas o proyectos que respondan los criterios anteriores, este proceso requiere de la intervención de cada uno de los miembros de la comunidad educativa que, desde sesiones de planificación, permita la discusión y análisis de la viabilidad de los prototipos, para ello es operable el uso de matrices FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) en la selección de las áreas de enfoque sobre el bienestar escolar y las prácticas de ocio. También se lleva a cabo una comparativa desde las propuestas y abordajes de otros entornos escolares para enriquecer la propuesta local.

6.2.2.2 Selección de estrategias y programas

La selección de estrategias y programas es un paso crítico en el desarrollo e implementación de un proyecto educativo de ocio y bienestar, ya que determina cómo se abordarán las necesidades identificadas. De allí la importancia de las subjetividades educativas y sus percepciones sobre las temáticas en cuestión, ya que favorece la pertinencia y aceptación de las estrategias y programas.

Para ello es importante contar con unos lineamientos en la selección de estrategias, estas deben ser efectivas en el abordaje de las necesidades identificada, asimismo responder a los criterios de coherencia con los objetivos del proyecto. Ahora bien, la elección de programas específicos requiere de la alineación con las estrategias seleccionadas, aquí juega un papel imprescindible la personalización de los programas, su adaptación compromete el ajuste a las necesidades y características únicas de la comunidad educativa y los grupos poblacionales.

Otro criterio relevante en la selección de estrategias y programas son los recursos tanto físicos como económicos, es necesario evaluar la disponibilidad de los recursos esenciales, incluyendo presupuesto, personal capacitado y materiales, para implementar las estrategias y programas de manera efectiva. Siendo así, los

resultados esperados se enmarcan en la correcta selección a partir de la comprensión holística del ocio y el bienestar escolar.

6.2.2.3 Planificación de recursos

Implica asegurarse de que los recursos necesarios estén disponibles y se utilicen de manera eficiente para llevar a cabo las estrategias y programas. El proceso anterior de selección considera el recurso como parte de la viabilidad operacional, no obstante, es requiere profundizar a través de la planificación de un presupuesto detallado que incluya todos los costos asociados con la implementación del proyecto, como materiales, capacitación y equipos.

Adicionalmente, es necesario identificar los recursos humanos, los roles y responsabilidades específicas para el personal que estará involucrado en la ejecución del proyecto, a su vez que demanda la adquisición de materiales y equipos estableciendo un plan para adquirirlos de manera oportuna. Por lo tanto, el diseño y la selección de estrategias y programas que intervienen la gestión de ocio, precisa del consenso y evaluación de las capacidades financieras institucionales e incluso comunitarias, teniendo en cuenta la posible participación de actores externos.

6.2.3 Fase 3: implementación

Una vez superada la fase de diseño sobre la proyección del ocio para el bienestar escolar, cada programa se ejecuta bajo un marco de tiempo definido, lo que se conoce como planificación. La elaboración de planes detallados para cada intervención y grupo poblacional, incluye la elaboración de cronogramas.

La coordinación permanente en la implementación asegura la existencia de una comunicación efectiva entre todas las partes involucradas, como el personal, los estudiantes y los padres de familia. También facilita la adaptación oportuna de los programas teniendo en cuenta la diversidad de la población educativa. Otra labor en

la fase de implementación es la garantía de que los recursos necesarios, como material didáctico, espacio físico y equipo, estén disponibles antes de comenzar la implementación.

Dentro de los resultados esperados, la puesta en escena de programas detallados diseñados para abordar áreas específicas de ocio y bienestar, precisa de la inclusión de cronogramas, recursos y responsabilidades asignadas. La ejecución transforma el proyecto en una realidad palpable y a partir de la aceptación y el logro de los objetivos, beneficia a los actores de la comunidad educativa. Por lo que, la correcta aplicación y mejoras de los programas, establece un punto de partida para la promoción de múltiples proyectos en favor de mejorar la calidad de vida de los sujetos.

6.2.3.1 Formación del personal

La formación del personal es esencial para asegurar que los miembros del equipo estén debidamente preparados y capacitados para implementar los programas de bienestar de manera efectiva. Es por ello que, identificar las necesidades de formación en función de los programas y acciones que se implementarán, puede incluir habilidades técnicas, habilidades de comunicación y conocimiento sobre bienestar. Por lo tanto, previamente desde la contextualización y el diagnóstico, es posible diseñar acciones formativas que aborden las necesidades identificadas.

Estas acciones deben ser interactivas, prácticas y adaptadas a las características de la comunidad educativa y del grupo poblacional. Ahora bien, las representaciones sociales de ocio y bienestar en la escuela, se construyen en el proceso de vida de los individuos dentro de un colectivo, no obstante, pueden ser modificadas y transformadas. Resulta conveniente, en los casos necesarios, sensibilizar acerca del ocio como derecho básico en el desarrollo humano que, a su vez, vislumbre los beneficios y su efectividad en favor del bienestar. Capacitar en ocio, es sin lugar a duda,

un desafío prioritario en la comprensión de su relevancia en la formación integral y la apertura de multiplicidad de opciones en que el ser humano puede vivir y sentir el ocio, en el caso puntual, desde el entorno educativo.

6.2.4 Fase 4: evaluación y seguimiento

Para llevar a cabo la evaluación y el seguimiento de la propuesta, es necesario establecer indicadores de éxito para valorar el impacto y el progreso del proyecto. Definir los indicadores específicos permiten comprobar el éxito de los programas y acciones de bienestar. Estos indicadores deben estar alineados con los objetivos y metas establecidos en fases anteriores, lo que proporciona un punto de comparación para evaluar el cambio a lo largo del tiempo.

Ahora bien, los indicadores están relacionados con la definición de metas específicas que representen el nivel de éxito deseado, deben ser alcanzables y realistas con alta probabilidad de cumplimiento. También es pertinente en el proceso de evaluación y seguimiento, la recopilación de datos a través de sistemas y procedimientos para la obtención de información relevante de manera regular; algunos ejemplos de las técnicas e instrumentos empleables son: las encuestas, evaluaciones, observaciones y análisis de datos cuantitativos.

Es así que, la recopilación de datos puede desarrollarse a través de cuestionarios, encuestas, escalas de evaluación u otros instrumentos que sean apropiados para medir los indicadores de éxito y los objetivos del proyecto. Siendo así, la selección de la muestra debe determinar la población objetivo y seleccionar muestras representativas, si es necesario, para garantizar que los datos sean representativos de la comunidad educativa, esto implica el análisis de los datos e inclusive la utilización de software. Complementariamente, la preparación de informes se encamina a resumir los hallazgos y proporcionar una evaluación objetiva del estado actual del proyecto para la toma de decisiones sobre la continuación, modificación o finalización de

programas y acciones de bienestar, es por ello que, los informes deben ser claros y estar respaldados por evidencia sólida esclareciendo si se han alcanzaron o no los objetivos trazados.

6.2.5 Fase 5: Comunicación interna y externa

La comunicación interna y externa es esencial para informar, involucrar y mantener informada a la comunidad educativa sobre el proyecto, por lo tanto, resulta preciso el desarrollo de estrategias de comunicación que aborden tanto la comunicación interna (dentro de la institución educativa) como la comunicación externa (con la comunidad, padres de familia y otros). Por consiguiente, se deben identificar posibles canales de comunicación más efectivos para llegar a la comunidad educativa, proceso que puede incluir reuniones, boletines informativos, redes sociales, correos electrónicos, sitios web, entre otros.

El ejercicio anterior estipula la creación de contenido relevante y significativo que comunique los objetivos, logros y beneficios del proyecto antes y después de su implementación, algunas opciones abarcan informes, noticias, videos, folletos y otros materiales. Asimismo, la comunicación interna y externa motiva en involucramiento de los padres de familia y otros miembros de la comunidad externos (colaboradores) en el proyecto a través de actividades participativas, reuniones y retroalimentación de las impresiones, es un ejercicio abierto a las sugerencias y recomendaciones. La comunicación interna y externa ayudará a mantener a la comunidad educativa informada, comprometida y motivada en relación con el proyecto, lo que puede fortalecer su éxito y sostenibilidad. Esta última fase se complementa en los procesos de documentación de experiencias, lecciones aprendidas y la difusión de los resultados.

6.2.5.1 Documentación de experiencias

Un aspecto destacable de la quinta fase de comunicación, es a documentación de experiencias puesto que captura el aprendizaje y el conocimiento adquirido durante la implementación de los programas derivados en espacios formales o no formales, en sintonía, se procura la identificación de experiencias significativas de programas, acciones o actividades dentro del proyecto que hayan tenido un impacto representativo o hayan resultado en lecciones aprendidas valiosas. Una forma de recopilar estas experiencias, se llevan a cabo a través de instrumentos como los testimonios, las fotografías, audiovideos, registros escritos, entre otros.

En análisis y reflexión sobre las experiencias documentadas permite el reconocimiento de lo que funcionó bien, lo que no funcionó y aspectos a mejorar, además, su registro favorece la creación de documentos formales que describan estas experiencias, incluyendo el contexto, los objetivos, los resultados y las lecciones aprendidas y las experiencias documentadas para mejorar y ajustar los programas y acciones de ocio y bienestar en el futuro, ayudando en la preservación del conocimiento adquirido contribuyendo a un proceso continuo de mejora y desarrollo en el ámbito del ocio y bienestar educativo.

6.2.5.2 Lecciones Aprendidas

La evaluación final y la identificación de lecciones aprendidas son fundamentales para mejoras futuras y la creación de nuevas iniciativas. El ejercicio reflexivo sobre las experiencias documentadas y las evaluaciones ejecutadas proporciona la identificación de las lecciones aprendidas, la implementación de los programas y estrategias que funcionaron bien, lo que no funcionó y las áreas de mejora, toda la información se registra a través del informe de evaluación y lecciones aprendidas que resume los resultados y las recomendaciones surgidos del proyecto ajustando las estrategias y programas en función de las recomendaciones.

6.2.5.3 Difusión de Resultados

Está dirigida a los medios de comunicación. Inicialmente requiere de la elaboración de informes de resultados claros y comprensibles que resuman los logros, el impacto y las lecciones aprendidas del proyecto, seguidamente, es necesario determinar las audiencias clave a las que se dirigirá la difusión de resultados, entre los cuales se encuentran los estudiantes, padres de familia, personal educativo, administradores, y otros actores externos. Posteriormente, se lleva a cabo la selección de los canales de comunicación para llegar a las audiencias identificadas, este proceso se puede realizar mediante reuniones, boletines informativos, sitios web, redes sociales, correos electrónicos y presentaciones; asimismo precisa la información para cada grupo poblacional a través de la personalización de los mensajes, la adaptación de la información a las necesidades e intereses específicos de cada audiencia, facilita la comprensión de los resultados.

Es posible llevar a cabo eventos de difusión como reuniones informativas, presentaciones públicas o ferias educativas, para compartir los resultados y fomentar la participación activa de la comunidad educativa. Además, promueve e incentiva en los distintos actores educativos proporcionar retroalimentación sobre los resultados y el proceso de implementación, a partir de la escucha sus comentarios y las respuestas a sus preguntas e inquietudes se desarrolla la construcción dialógica entorno al ocio y el bienestar escolar.

6.3 El ocio como gestor del bienestar escolar

El enfoque del ocio en la educación se ha convertido en un ejercicio de libertad que tiene un impacto en la forma en que las instituciones educativas funcionan como agentes de cambio en la sociedad (Isidori et al., 2014), influyendo en los nuevos individuos que están destinados a formar parte activa de la sociedad desde sus cimientos. Ante la aparición de pedagogías emergentes y las transformaciones sociales de una sociedad digital, el ocio reestablece la discusión del bienestar escolar

desde el marco de acciones destinadas tanto al disfrute y satisfacción personal como a la formación integral del ser humano.

La propuesta a continuación, es un precedente en el ámbito local y nacional sobre el abordaje del ocio transversalizado a las subjetividades de bienestar en la escuela, integrando no solo a estudiantes quienes son tradicionalmente los mayores beneficiarios de los programas, sino también, a docentes, directivos y padres de familia en el entendido de impactar la comunidad educativa en su totalidad.

6.3.1 Fundamentación (por qué se quiere hacer, cuál es la problemática)

En primer lugar, desde una perspectiva centrada en el conocimiento, se puede argumentar que el concepto de ocio en el contexto escolar ha sido ampliamente ignorado y ha escapado de las normas habituales que rigen el comportamiento humano dentro de la escuela (Cano et al., 2020). La vida en la escuela a menudo está altamente regulada, desde la convivencia en el aula hasta la planificación institucional, y rara vez se considera el ocio como un factor influyente en las diversas dimensiones académicas, sociales, culturales e incluso políticas que convergen en la escuela como parte integral del desarrollo humano (Nussbaum, 2012). En este sentido, se sugiere que existe una falta tanto en la comprensión como en la aplicación del concepto de ocio, y esto afecta la calidad de vida de los individuos, teniendo en cuenta sus diferentes etapas y experiencias en el entorno escolar (Skliar, 2005).

Asimismo, se ha evidenciado que las diversas definiciones y experiencias relacionadas con el ocio están estrechamente vinculadas a una construcción personal (Álvarez et al., 2014). A nivel social, las percepciones y expectativas también influyen en cómo las personas asimilan las experiencias placenteras y liberadoras relacionadas con el ocio en el contexto de sus vidas. El conocimiento sobre el ocio a menudo se diluye entre otras preocupaciones cotidianas, como la toma de decisiones y las responsabilidades. En lugar de considerarse un elemento importante para

mejorar la calidad de vida, la comprensión del ocio a menudo se limita a ser un simple momento de evasión de las tensiones generadas por el trabajo y las obligaciones diarias. Esta perspectiva restringe la espontaneidad y la búsqueda de una experiencia personal del tiempo.

6.4 Objetivos de la Propuesta

6.4.1 Objetivo General (qué se quiere hacer, qué se quiere lograr con la propuesta)

Transformar la gestión del ocio al interior de las instituciones a través de programas, estrategias y proyectos educativos que impacten el bienestar escolar de los actores educativos, estudiante, docentes, directivos y padres de familia.

6.4.2 Objetivos Específicos (cómo se logrará ese objetivo general)

- Esclarecer las necesidades particulares de ocio y bienestar escolar de cada grupo poblacional desde las subjetividades y percepciones individuales como colectivas.
- Intervenir los momentos interaccionales de ocio compartido con la participación del gobierno escolar y gobierno de aula.
- Motivar la reflexión y nuevas prácticas de ocio como derecho humano básico que impacten en el desarrollo humano integral.
- Implementación del Proyecto Pedagógico Transversal de ocio para el bienestar escolar como programa integrante dentro del Proyecto Educativo Institucional.

6.5 Método (cómo se quiere hacer: esto abarca métodos, técnicas, estrategias y actividades)

Percibir, comprender, contextualizar, actuar, gestionar, implementar, valorar, evaluar y dar seguimiento al ocio demanda del diseño de una propuesta holística que integre todas las subjetividades educativas y a su vez responda a las expectativas de bienestar escolar de la comunidad educativa. Para ello, la propuesta se desarrolla en dos componentes macro: espacio formal y no formal donde convergen la pluralidad de interacciones del sector educativo diferenciadas entre aquellas organizadas y aquellas espontáneas.

6.5.1 Estructura general de la propuesta

A partir del componente, se despliegan tres ejes de acción: subjetividades y perspectivas del ocio y el bienestar escolar, gestión del ocio dirigido al bienestar escolar y grupo poblaciones educativas. Cada eje entreve diversos enfoques que permiten alcanzar los resultados esperado en consonancia con las fases de la propuesta. Los enfoques se estructuran bajo las líneas orientadoras para las vivencias del ocio que propicie la puesta en escena de experiencias satisfactorias de ocio para cada grupo poblacional.

La diferenciación de los grupos poblaciones favorece la comprensión de las maneras de ver el ocio desde los roles que ejerce cada sujeto dentro del campo institucional, asimismo, permite comprender los momentos interaccionales donde ocurre el compartir del ocio y yacen las representaciones sociales generacionales. Por último, la propuesta abarca el impacto social en la comunidad local a través de vivencias comunitarias de ocio.

La relación entre los componentes, ejes, enfoques y líneas orientadoras, así como resultados esperados se observan en la **Tabla 10** acerca de la estructura general de la propuesta. Seguidamente se ampliará cada uno de ellos.

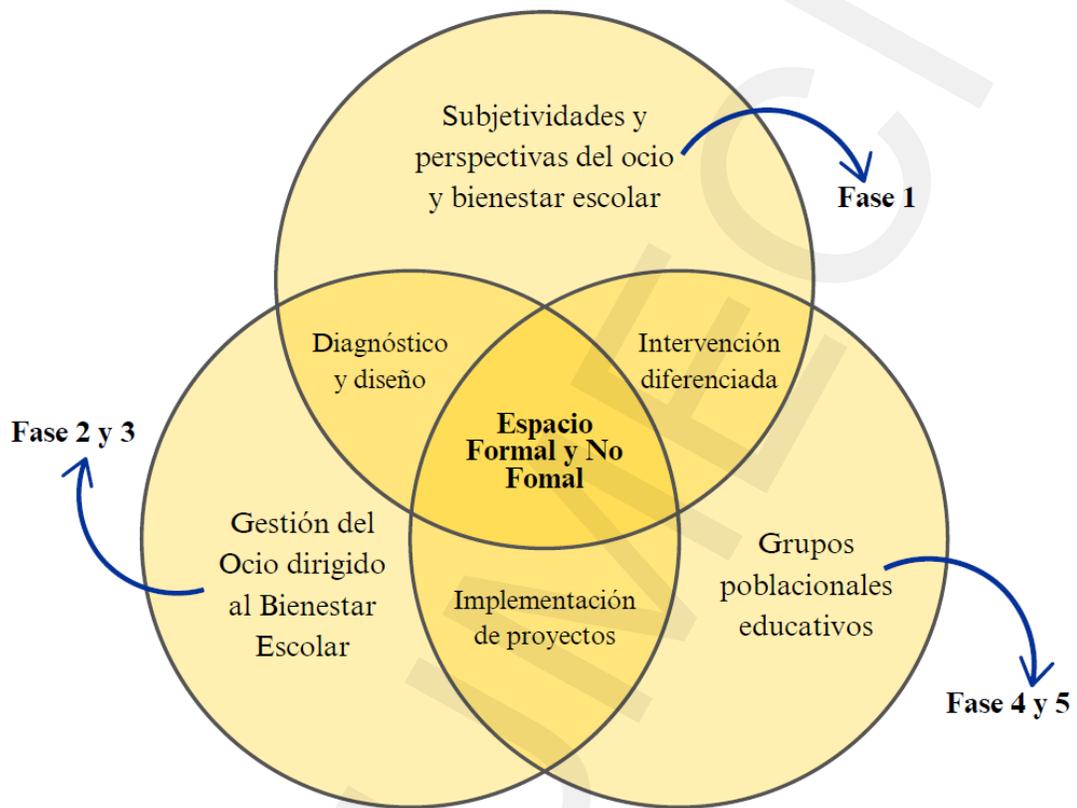
Tabla 10. Estructura general de la propuesta

Componentes	Ejes	Enfoques	Líneas orientadoras para la vivencia del ocio	Resultado
Espacio Formal (son programas o actividades organizadas)	Subjetividades y perspectivas del ocio y el bienestar escolar Gestión del ocio dirigido al bienestar escolar	Individual	Diagnóstico de necesidades	Fase 1: contextualización y diagnóstico
		Colectivo	Percepción del ocio y bienestar por grupo poblacional	Proyecto Pedagógico Transversal de ocio para el bienestar escolar Participación Gobierno de aula y Gobierno Escolar Fase 2 y 3: diseño e implementación
		Lúdico	Juego	
			Arte	
			Cultura	
			Productivo	
		Emocional	Tecnológico	
			Disciplinas artísticas (Plásticas, Visuales, Danza, Música, Teatro)	
			Educación emocional	
		Espacio No Formal (son las interacciones espontáneas, no organizadas)	Grupos poblacionales educativos	
Momento interaccional unipoblacional	Estudiantes			
	Docentes-directivos			
Momento interaccional interpoblacional	Padres de familia			
	Estudiantes-docentes-directivos			
			Docentes-padres de familia	

	Estudiantes-padres de familia	
Momento interaccional multipoblacional	Vivencia comunitaria	Fase 5: comunicación interna y externa: construcción dialógica y retroalimentación de las impresiones

La visualización primera de las fases beneficia el abordaje del ocio como una ruta preliminar dando paso a la posibilidad no de seguir un programa preciso y limitado, sino, contrariamente, de motivar la indagación de las perspectivas del ocio y el bienestar escolar, dándole paso a la contextualización de cada realidad social que se viven individualmente en los centros educativos. Así esta propuesta se proyecta como posible en indeterminados grupos sociales que, desde las fases, los ejes y los enfoques flexibilicen las líneas orientadoras respondiendo a las necesidades particulares sin dejar a un lado el objetivo transformador de la gestión del ocio.

La articulación entre los componentes formal y no formal y los ejes, también se alinean con las fases previamente desarrolladas (Ver *figura 18*). Esta relación integrada favorece la comprensión del ocio y la gestión diferenciada para la intervención de los grupos poblacionales educativos.



Fuente: elaboración propia.

Figura 18. Relación integrada de los componentes y ejes de la propuesta conectado a las fases

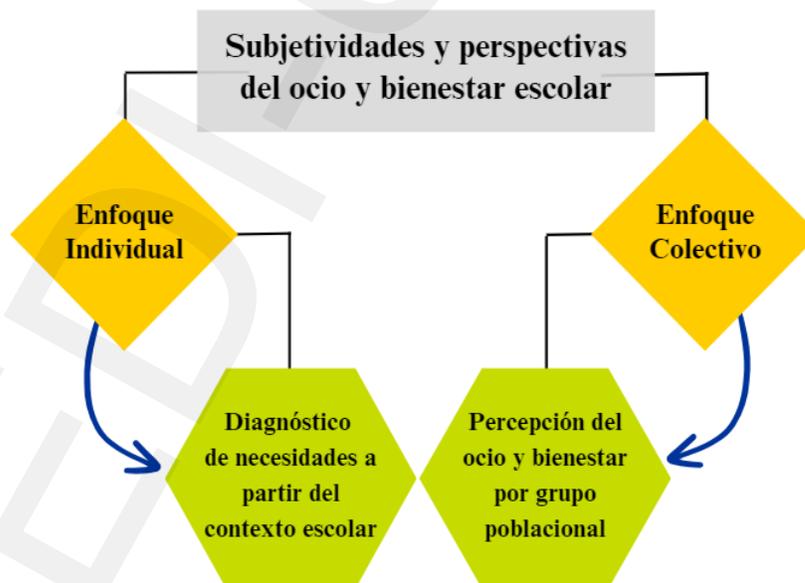
De la *figura 18*, se observa una propuesta situada en el campo de las interacciones simbólicas que acontecen en el contexto educativo, estas interacciones pueden desarrollarse desde los componentes de: espacio formal y espacio no formal, entendiéndose el espacio formal las interacciones mediadas por actividades planificadas, un ejemplo de ello, son las semanas culturales, artísticas y deportiva. Por su parte, los espacios no formales de interacción, son momentos de actividades

no organizadas, más bien entendidos desde la espontaneidad de las interrelaciones no mediadas por un programa.

6.5.1.1 Eje de subjetividades y perspectivas del ocio y bienestar escolar

Dentro de las interacciones formales y no formales convergen tres ejes de actuación del ocio. El primer eje se denomina “subjetividades y perspectivas del ocio y bienestar escolar”, vinculado con primera fase de la propuesta correspondiente a la identificación de los actores y el diagnóstico de necesidades. Este eje se subdivide en dos enfoques: individual y colectivo. Cada uno de ellos, busca determinar entorno a la temática, las subjetividades educativas de cada grupo poblacional además de las representaciones sociales acerca del ocio y su influencia en el bienestar.

Por otra parte, permite establecer las condiciones del contexto desde lo socio económico, cultural, demográfico que inciden en los significados simbólicos que los actores educativos asocian al ocio y al bienestar en la escuela (Ver *figura 19*).

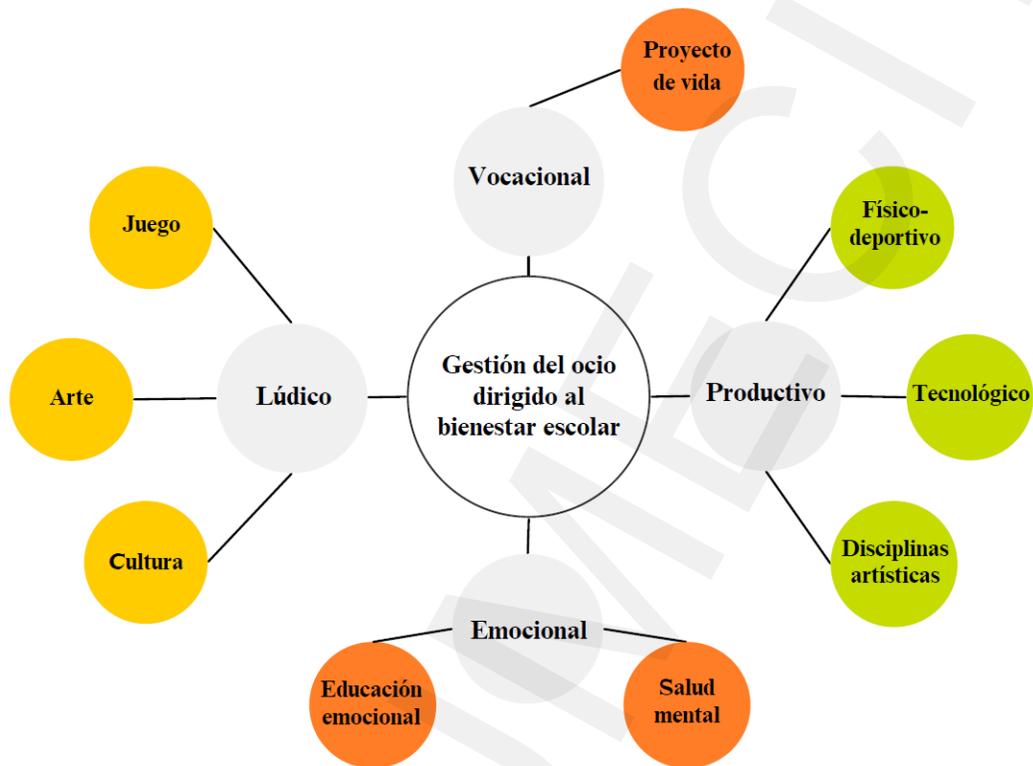


Fuente: elaboración propia.

Figura 19. Eje de subjetividades y perspectivas del ocio y bienestar escolar

6.5.1.2 Eje de gestión del ocio dirigido al bienestar escolar

El segundo eje y el más amplio, se centra en la gestión del ocio al interior de los establecimientos educativos, requiere de la movilización de los gobiernos de aula y gobierno escolar en el diseño, planeación e implementación de experiencias satisfactorias de ocio. Los enfoques que recoge este eje son: lúdico, productivo, emocional y vocacional. Cada enfoque desarrolla unas posibilidades en el ámbito institucional, enmarcando unas líneas orientadoras para la vivencia del ocio desde el espacio formal, es decir, pueden ser consideradas como opciones de formación de experiencias dirigidas a los miembros de la comunidad educativa, no obstante, cada línea debe mantener una esfera diferencial de acuerdo con el grupo poblacional, sea este estudiantes, docentes, directivo o padres de familia (Ver *figura 20*).



Fuente: elaboración propia.

Figura 20. Eje de gestión del ocio dirigido al bienestar escolar

El primer enfoque en la gestión del ocio para el bienestar escolar es de carácter lúdico, responde a la elección libertaria de las experiencias que los sujetos relacionan con el disfrute del ocio, este enfoque se compone de experiencias enfocadas al juego, las artes y la cultura. Para los padres de familia constituye la posibilidad de realizar actividades alternas a la academia, en su percepción, expresan que,

“De manera de resumen puedo decir que lo que el colegio podría fomentar es el tiempo de ocio abriendo espacios lúdicos, deportivos y artísticos para ocupar a los niños en actividades diferentes a las académicas” (PF1).

Asimismo, por parte de los estudiantes, las subjetividades del ocio también se relacionan con lo lúdico, junto con otros componentes que resaltan el carácter subjetivo. Si bien, tradicionalmente se asocia el concepto de la lúdica con el juego, es importante señalar que este hace parte de las dimensiones de lo lúdico, puesto que su naturaleza no recae en las manifestaciones, sino en la actitud de los sujetos que experimentan acciones orientadas al relajamiento; como se vive lo lúdico, favorece la sensación de un estado de bienestar en los actores educativos.

“Yo creo que el ocio significa lo lúdico, lo recreativo y lo referente a la salud deportiva” (E7).

“Hacer alguna actividad lúdica por la tarde nos permite relajarnos, despejarnos, algunas veces se nos olvida todo lo demás y nos enfocamos en lo que estamos haciendo y se siente agradable” (E7).

Es por ello que, desde la contextualización y el diagnóstico de necesidades, así como la comprensión del ocio desde las subjetividades educativas, se rescata el valor simbólico que contiene la lúdica, la oferta bajo las líneas orientadoras de juego, arte y cultura, benefician el bienestar escolar y determinan una forma agradable de interaccionarse unos con otros a partir de la puesta en escenas de múltiples experiencias satisfactorias, se aprecia que,

“Mientras que por el contrario en las actividades lúdicas o de ocio los estudiantes participan, se ven gozosos” (D3).

“De parte de la institución lo veo muy poco, es rara la vez que se hace una actividad lúdica de parte de la institución” (E7).

Por su parte, el segundo enfoque productivo responde a las necesidades de aprender nuevos conocimientos en los espacios en que se ejerce el ocio, las prácticas físico-deportivas, el uso de tecnologías y las disciplinas artísticas direccionan los escenarios

donde converge la gestión del ocio productivo. Respecto a las experiencias de ocio con mayor conexión de sí mismo, los estudiantes expresan que:

“Es que todos se centran más o menos en eso, lo que vendría ser el arte, el deporte y ya la lectura o el aprendizaje en estudiar” (E4)

“[...] yo digo que el ocio se le debe dar un buen uso y muchas veces se puede aplicar en algunos deportes leyendo, aprendiendo” (E8).

Por consiguiente, la formación del ser y del saber constituye un interés relevante en cuando las afinidades de los estudiantes posibilitando incorporar el ocio como canal transversal de formación aumentando la oferta (Álvarez y Hernández, 2017). También es de especial relevancia para los padres, manifiestan que,

“[...] el colegio no tiene de pronto talleres de danza, talleres de pintura o talleres de música, no la han implementado aquí y eso sería muy bueno [...] (PF1).

“Creería que la institución carece de espacios de ocio, hay una cuestión con la que me involucré desde el año pasado y es que es la institución no opera como club multideportivo, ni cultural, entonces eso limita las acciones productivas y educativas de los muchachos” (PF2).

La influencia en la vida cotidiana de estas líneas orientadoras para la vivencia del ocio, se vinculan a la formación integral y el ejercicio de ocio como un derecho humano básico (López, 2018). Las subjetividades educativas sobre el ocio y el bienestar escolar relacionan las experiencias satisfactorias de saberes que se eligen disfrutar, pero a la vez aprender, es decir que,

“[...]el ocio se ve cuando usted dedica tiempo a algo que le gusta, como escuchar música, ir de baño, jugar o realizar un deporte (D3).

En cuanto a las líneas orientadoras para la vivencia del ocio productivo, la propuesta abarca una primera dirección ligada a las prácticas físico deportivas. Aunque, normalmente están orientadas a la concepción de la salud, acondicionamiento y rendimiento físico, este punto de vista higienista, reduce las experiencias de ocio físico al cuidado del cuerpo y la salud. Cabe destacar que son variados los beneficios de la actividad física y el deporte, por lo que, su influencia en las subjetividades educativas se asocia principalmente a simbolismos positivos por su incidencia en la salud, algunas representaciones lo señalan así,

“[...] dependiendo del hobby que se realice o deporte puede ayudar físicamente, mentalmente, puede incluso mejorar mucho nuestro estado de ánimo” (E6).

Desde los significados y simbolismos, la práctica del deporte y la actividad física constituye un espacio de gran valor para la comunidad educativa. Adicionalmente, este tipo de escenarios forman parte del complejo del bienestar escolar, aunque puede desarrollarse en espacios formales y no formales, constituye una acción productiva en cuanto se aprende el ejercicio de un deporte determinado o se disfruta como parte del descanso, un ejemplo de ello son los ciclopaseos, caminatas o campamentos recreativos.

En el marco de la gestión del ocio para el bienestar escolar, si bien, está presente la formación en educación física, se aleja de las subjetividades educativas y sus representaciones sociales en cuanto no engloba las expectativas de la comunidad educativa, en palabras de los sujetos,

“[...] No hay muchos juegos por decirlo así o deportes organizados aquí en el colegio o actividades... (E1).

Por lo tanto, esta línea orientadora busca ir más a fondo de las horas de clase en educación física, transversalizando las prácticas físico deportivas desde la naturaleza del ocio, a su vez, permite transformar y ampliar la oferta en miras de incluir la

participación de docentes, directivos y padres de familia; finalidad que se vincula a posibilitar el ocio físico deportivo de todos los actores dentro de la institución. Si bien es importante contextualizar la oferta de acuerdo con los espacios físicos, los recursos y las necesidades, se presenta a continuación algunas actividades que pueden ser llevadas a cabo como gestión del ocio productivo.

Tabla 11. Posibles actividades físico-deportivas de ocio

Prácticas deportivas	Actividades físicas no deportivas
Eventos deportivos de todas las disciplinas y torneos relámpago	Aeróbicos, rumbaterapia, juegos tradicionales y autóctonos
Juegos predeportivos	Campamentos recreativos
Baloncesto	Gimnasio
Futbol	Ponchado
Patinaje	Caminatas
Atletismo	Ciclopaseos
Porrismo	Pausas activas

Fuente: adaptado de Cardona (2020).

Respecto al ocio digital, este va más allá del simple entretenimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, actualmente son el pilar de transformación en la escuela, Carneiro (2012) plantea que los ambientes inteligentes de aprendizaje mediados por las TIC, se constituyen en escenarios altamente motivadores por el activismo que tienen los jóvenes en el uso de estas. Sin embargo, la sociedad de la información y el conocimiento esta permeada en la saturación de datos que poco llega a construir conocimiento, para algunos estudiantes, docentes y padres de familia, los

periodos de tiempo en el disfrute de las redes sociales son percibidas como “pérdida de tiempo”

“En principio se entiende el ocio como aquellos espacios que culturalmente se consideran pérdida de tiempo [...]” (D2).

“[...] ya no hago tantas cosas productivas, sino que me la paso mucho en el celular” (E2).

“los espacios de usos digital que eso tiene su conflicto porque se piensa realmente que son espacios en los que ellos [estudiantes] están perdiendo el tiempo, pero pues hay que mirar que es lo que ellos están consumiendo, el uso de las redes sociales todas esas cosas” (D2).

“[...] le dedica mucho tiempo al ocio (hijo) y el ocio para él es jugar videojuegos, ver televisión, muchas redes sociales y por más que le castigue quitándole las redes, entonces prefiere hacer ocio acostándose a dormir” (PF1).

Ciertamente, la línea orientadora para la vivencia del ocio tecnológico responde a esa intencionalidad en el buen uso de las tecnologías y los dispositivos como el celular y las redes sociales, promueve una visión más ampliada del denominado, ocio digital. La incursión de la robótica, la programación y las producciones audiovisuales amplían el abanico de ofertas de ocio relacionado a las tecnologías digitales; además el consumo de audiovisuales favorece nuevos conocimientos desde el aprovechamiento y el potenciamiento de habilidades y destrezas (Rojas et al., 2014; Aguilar, 2012). En palabras de los participantes,

“La mente de hoy en día de los jóvenes es... digamos el aprendizaje más fácil para nosotros es aprender de manera audiovisual, a través de videos, pues eso pienso yo de manera general” (E14).

Pensamiento coincidente con Isidori et al., (2014) sobre la revolución digital en el diseño de juego educativos virtuales dando apertura a las nuevas tendencias que ocupan mayoritariamente el tiempo de los sujetos, espacios donde ocurren interacciones sociales de ocio formales y no formales, siendo estas el centro de las experiencias del ocio digital. Por su parte, las redes sociales son por excelencia, un escenario digital de experiencias e interacciones de ocio. Sin embargo, Megías (2014) advierte los riesgos del uso desmedido de las redes sociales que, aunque constituyen una estrategia valiosa en la educación, supone unos desafíos en su implementación (Coll y Martí, 2014).

Ahora bien, los estudiantes, por su parte, también expresan falta de ofertas de ocio digital por parte de la institución, el interés nulo de propiciar experiencias satisfactorias se traduce en carga estudiantil semejante a los periodos de virtualidad durante el confinamiento a causa de la pandemia por covid-19, aunque es una alternativa viable para los estudiantes, no se traduce en vivencias agradables a falta de formación de los docentes en tecnologías educativas.

“Y también depende de las capacidades de los mismos profesores porque uno sabe que ya pues teniendo en cuenta la edad de algunos les cuesta el tema de la virtualidad., es decir, en el sentido tecnológico” (E13).

Las repercusiones de la tecnología en la educación y la afinidad de los estudiantes en su uso, así como la necesidad formativa de los docentes, si bien es un catedra obligatoria desde el marco normativo (Ley 1341, 2009), también está motivada en el desarrollo de competencias digitales y la promoción de conectividad en el contexto escolar para la innovación (MEN, 2022). Para Diaz (2015), el uso de la tecnología digital en los docentes ejerce un cambio en el rol a causa de los nuevos escenarios educativos. Poco o nada expresan los docentes del uso del ocio digital en sí mismos, situación semejante en los padres de familia; esto ocurre a causa de la representación social del ocio digital como no provechoso o productivo.

Finalmente, las disciplinas artísticas como líneas orientadoras para la vivencia del ocio productivo, son parte vital de las experiencias satisfactorias, aportan a la construcción de la identidad y del desarrollo armónico. Considerar esta línea orientadora en diferenciación con el enfoque lúdico del arte, obedece a la creación de criterios estéticos que comunican la forma como perciben la realidad. La calidad de las vivencias que se diversifican en la variedad de lenguajes artísticos, connota un sentido mayor que expone los imaginarios ya heredados y aceptados culturalmente.

Las diferentes formas de expresión artística, se relacionan con la manera en que el sujeto simpatiza y comparte su mirada sobre el ambiente que le rodea, es provecho para la adquisición de habilidades y competencias potenciando tanto la dimensión física, como la afectiva y la comunicativa. Así lo expresan los estudiantes,

“En mis tiempos libres tengo digamos varias cosas por hacer, una de esas es cantar ya que a mí me gusta mucho el canto, bailar [...] es como muy liberador porque cuando baila hace diferentes expresiones y libera muchos movimientos” (E1).

“Como lo dijeron los compañeros, aparte de pintar, dibujar y todas esas actividades que se hace en el tiempo libre, a mí me gusta más como experimentar más por el mundo del maquillaje y decoraciones en la cara” (E7).

Esta forma de gestionar el ocio impacta las interacciones sociales de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, pero también los saberes que, dentro de los grupos sociales, se establecen como tendencias artísticas y/o prácticas culturales, vinculando desde el escenario educativo y los momentos didácticos, caracterizaciones de las disciplinas artísticas presentes en las manifestaciones de ocio tales como,

“Yo en mi tiempo libre lo más que hago es pintar, porque es como mi manera de relajarme, de sentirme bien conmigo misma, entonces pinto cuadros o simplemente escucho música” (E11).

El valor de las disciplinas artísticas en la educación, motiva el aprovechamiento de las necesidades formativas y expresivas de los grupos poblacionales, la educación por el arte supone principalmente el fortalecimiento de competencias socioemocionales (Aguado, 2014) abriendo nuevas posibilidades de integración desde su carácter cultural y social además comprender las percepciones subjetivas, intersubjetivas y comunitarias (MEN, 2022). Una visión desde el rol docente recoge parte del pensamiento de ocio asociado a las artes, cuenta que,

“Yo considero que los tipos de aprendizaje son múltiples y transversales, el primer aprendizaje que se adquiere a través del ocio es el arte, el encuentro con el sujeto, consigo mismo, es conectarme con el yo, pero un yo que se reflexiona, que genera dinámicas y se expresa, otro tipo de aprendizaje por ejemplo tiene que ver con las condiciones del cuidado de sí mismo, a través del ocio podemos aprender mucho sobre la salud y el cuerpo, la salud mental, la cuestión de las sustancias psicoactivas y va siendo progresivo, para que el ocio tenga un sentido pedagógico y cultural, hay enseñanzas políticas, académicas, de estrategias de investigación y sumando todo esto brinda un conocimiento que va brindando todo esto que llamamos cultura o labor social” (D2)

Este espacio de gestión del ocio y el arte es reclamado tanto por estudiantes como docentes y padres de familia y se proyecta como un espacio formal y no formal con mayor posibilidad de ocurrencia de los momentos interaccionales interpoblacional, puesto que los diversos lenguajes y expresiones artísticas facilitan la articulación de las subjetividades a causa de su naturaleza flexible que permite propiciar diálogos y exponer puntos de vista de modo creativo. Es así que, el ocio y el arte son constructores de gran interés sobre el bienestar escolar, permite asumir una mirada productiva del ocio mediante estrategias situadas; los actores señalan que,

“Me parece que deberían de proponer como concursos de baile [...]” (E2).

“[...] considero que debería de incluirse muchos espacios recreativos, artísticos, culturales para los estudiantes y así mismo lograr trascender con los estudiantes e incluso los mismos docentes se hagan partícipes” (D4).

“Cada vez son menos los espacios que desarrolla o promueve la institución, hasta el momento lo que promueven de actividad es el servicio social [...] pero no hay actividades artísticas, deportivas y culturales, ya que las dejan fuera del contexto” (PF2).

El tercer enfoque relevante en la gestión del ocio para el bienestar escolar es el emocional, relaciona líneas orientadoras hacia la educación emocional y salud mental. Es importante señalar que, dentro de los hallazgos, los actores perciben el estado emocional como parte integral de su bienestar, por lo que el ocio configura un escenario multivariado adaptable a las dimensiones del ser, inclusive desde el espacio formal de las interacciones.

La gestión del ocio para el bienestar desde el campo emocional favorece la adquisición de habilidades y competencias emocionales, también se sujeta a la percepción de bienestar que cada actor educativo percibe en relación con su entorno educativo, estas experiencias positivas o negativas aportan al desarrollo humano y la calidad de vida. Desde las subjetividades educativas estudiantiles, se exterioriza la conexión entre bienestar y su influencia en la relación con el entorno educativo, las emociones como el estrés impide el total disfrute de otras actividades, situación que reflejan en los siguientes comentarios,

“Yo considero que, si afecta [el estrés escolar] ya que no se permite disfrutar, ni pasar bien, ni aprovechar bien el momento ya que estamos en ese constante pensamiento del estrés, de lo que hay que hacer después y de lo que hay que entregar para cumplir con lo académico” (E3).

“Los profesores más que todo nos culpan porque tenemos mucha pereza en las clases, pero pues ellos tampoco tienen en cuenta que nosotros estamos saturados de trabajos y eso influye en el bienestar emocional de uno” (E5).

Sin embargo, también es un reto desde el rol docente el abordaje acertado en el manejo del estrés a causas de situaciones complejas, los docentes consideran que,

“[...] cuando hablamos de bienestar en la escuela lo que estamos buscando es que cada uno de esos docentes sea capaz o pueda desarrollar esa inteligencia emocional, que le permita a él manejar sus emociones para que pueda estar en tranquilidad, serenidad y cualquier situación que se le pueda presentar ya sea con docentes compañeros, directivos, estudiantes o padres de familia pueda controlarla y sepa manejarla de la mejor manera posible” (D6).

Los beneficios de este enfoque dirigido a la educación emocional y la salud mental, destacan ampliamente la necesidad de incluir el ocio como gestor del bienestar emocional. Actualmente emergen grandes problemáticas asociadas a la sensación de bienestar en la escuela, principalmente asociadas a la convivencia escolar, el consumo de sustancias psicoactivas, estados depresivos y de ansiedad, deserción escolar o bajo rendimiento académico, entre muchos más. Cada una de estas consideraciones no son ajenas a los actores de la comunidad educativa, los padres enfrentan cargas mentales asociadas a la crianza de los hijos y que, en su percepción, impiden el pleno ejercicio del ocio afectando la esfera psicológica, un testimonio de ello se lee a continuación,

“Desde que soy madre de familia, ya no tengo tiempo libre o de ocio para mí, cuando uno tiene hijos ya dedica la mayoría del tiempo, por no decir todo el tiempo a estar pendiente del hijo, [...] desde que yo tengo mi hija ya no hay tiempo libre prácticamente para uno, porque todo el tiempo está dedicado a ellos, hasta que llegan a cierta edad que ya son casi independientes entonces se puede sacar esos espacios, ese tiempo para uno mismo” (PF1).

Visibilizar el ocio como canal mediador de las emociones y de la salud mental, transforma las formas en que las interacciones trastocan la salud emocional al interior de los grupos poblacionales; cada uno convive con situaciones que generan preocupación, incertidumbre o angustia, sin embargo, la multidimensionalidad del ocio, implanta nuevos paradigmas sobre los beneficios que trae consigo, demostrando que,

“Considero que por medio del ocio se pueden desarrollar muchos aprendizajes [...] también el tema de manejar el estrés es algo que se trabaja con el ocio, ya que cuando uno invierte en su tiempo libre, emocionalmente se siente bien, rejuvenecido, enérgico, capaz, descansado” (D3).

Por último, el cuarto enfoque es vocacional, aquí se establecen las pautas orientadoras acerca del proyecto de vida. El ocio cumple una función determinante; anteriormente se ha hecho énfasis en la naturaleza del ocio como derecho humano, con el propósito de mejorar la calidad de vida a través de su influencia en la formación integral. Es así que, el ocio favorece aspectos personales como la autonomía, la toma de decisiones, la creatividad y las relaciones interpersonales. El ocio desde el enfoque vocacional actúa en el bienestar escolar como direccional en las acciones de los actores educativos a partir de las aspiraciones e ideales permitiéndole al sujeto enfocarse en sí mismo, reflexionar y dirigirse hacia la mejor versión que busca de sí.

Durante el desarrollo del segundo eje, gestión del ocio dirigido al bienestar escolar, se cumplen la segunda y tercera fase de la propuesta, diseño e implementación de programas. Una vez identificados los actores, comprendido el contexto y diagnosticado las necesidades del ocio, el diseño se orienta por objetivos que favorecen la planificación y selección de programas, también se definen los recursos y/o necesidades formativas para la correcta intervención en el ámbito institucional. No obstante, esta propuesta no constituye un entramado de actividades, sino una

posible ruta de acción para el ocio, conforme a que su diseño flexible puede ser adaptado y aplicado a otros contextos.

De este modo, cada uno de los enfoques del segundo eje y sus líneas orientadoras para la vivencia del ocio, busca integrar en el proyecto educativo institucional, un nuevo paradigma ajustado a las particularidades del currículo que, a su vez, impacte a través de cambios estructurales institucionales, la comprensión y gestión del ocio en las escuelas. Para ello, la propuesta pretende establecerse de acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115, 1994, artículo 14), como un nuevo proyecto pedagógico transversal modificando la concepción del ocio reducida al entretenimiento y tiempo libre, transformándolo en programas de promoción para el mejoramiento del bienestar escolar en todos los actores educativos.

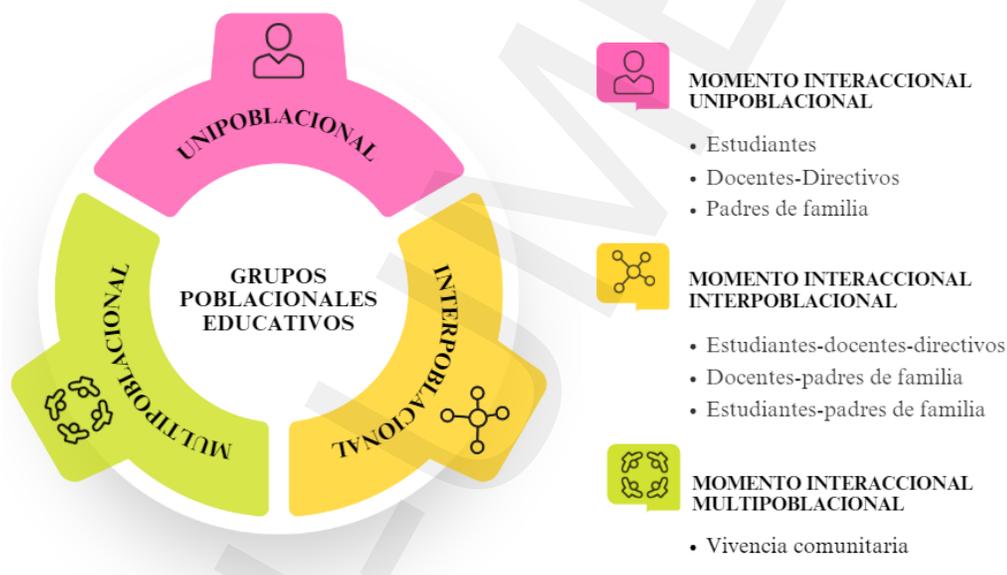
Complementariamente a las fases de la propuesta, se pretende el diseño del proyecto pedagógico transversal “prácticas del ocio en pro del bienestar escolar”. En este punto, es requerida la participación del gobierno de aula y gobierno escolar en los procesos de concertación interinstitucional (convenios y alianzas) e intraescolar (instancias académicas y administrativas) con la finalidad de situar a la institución educativa como protagonista en la gestión de la ruta de transversalización curricular el ocio en favor del bienestar. En las palabras precisas,

“Simplemente me limito a decir que se debería de abrir más espacios para realizar actividades en la institución” (PF3).

6.5.1.3 Eje grupos poblacionales educativos

Siendo así, un tercer eje abarca la cuarta fase seguimiento y evaluación. Para ello, este eje llamado Grupos Interaccionales comprende desde la simbología de los significados la construcción de los mismo que se origina al interior de las interacciones del grupo poblacional. Los enfoques del momento interaccional pueden ser unipoblacional, interpoblacional o multipoblacional, de tipo formal o no formal.

Es en estos grupos donde emergen las representaciones sociales del ocio y el bienestar, por lo tanto, el eje se dirige a comprender las perspectivas educativas a partir de la comunión de los diferentes grupos poblacionales: estudiantes-docentes, estudiantes-padres; docentes-directivos, docentes-padres; directivos-padres, directivos-estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 21. Eje grupos poblacionales educativos

Con relación al enfoque: momento interaccional unipoblacional, se concibe de las líneas orientadoras estudiante, docentes-directivos y padres de familia. Este análisis no se realiza de forma individualizada de los sujetos, opuesto a ello, recoge todos los actores educativos de cada categoría, permitiendo una comprensión diferenciada por conjunto. Por su parte, el momento interaccional interpoblacional determina unas

líneas de intervención como los son, en primer lugar, la triada estudiante, docente y directos, seguidos por los binomios docentes – padres de familia y estudiantes – padres de familia. Por último, el momento interaccional multipoblacional referido a la vivencia comunitaria. Este análisis por grupos poblacionales y categorías interrelacionales sirve para delimitar los imaginarios presentes en cada rol y como estos se complementan y coexisten desde aspectos sutiles de compatibilidad en las representaciones sociales de ocio y bienestar.

Finalmente, la quinta fase, comunicación interna y externa amplía la proyección de la propuesta a través del involucramiento de las familias y la comunidad local sobre los programas que se desarrollan en favor del bienestar basado en experiencias satisfactorias del ocio. Esta construcción dialógica se origina al interior de la comunidad y del sujeto sobre los imaginarios de ocio y bienestar escolar situado en un contexto determinado que, además, se guía desde las subjetividades que históricamente se han imprimido en las formas de pensar, pero también de actuar y valorar las significaciones que se comparten.

La comunicación como factor, es determinante en cuanto que, establece las maneras en que trasmite los significados en todos los niveles sociales: micro, meso y macro. Apoyada en los medios de comunicación, pueden llegar a ejercer una influencia en las afirmaciones, transformaciones o creación de nuevos simbolismos y representaciones sociales acerca del ocio y el bienestar en la escuela.

Del mismo modo, las retroalimentaciones de las impresiones una vez implementada la propuesta y evaluada su pertinencia, pueden verse permeadas y modificadas las dinámicas de las relaciones entre los grupos poblaciones educativos en los espacios institucionales o comunitarios donde acontecen estas interacciones. Esto proporcionará un posible consenso sobre la continuidad y mejoras de la propuesta siempre que este continúe siendo flexible y dinámica, por lo que es posible su puesta en práctica en otros ámbitos educativos realizando las adaptaciones correspondientes

al contexto, proceso que se lleva a cabo por medio de las fases de la propuesta expuesto al inicio de este apartado.

REDI-LUMECT

Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2020). El material reciclado y/o autoconstruido como respuesta a las necesidades educativas especiales en Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 22, 253-266. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.253-266>
- Abric, J. (2001). L'approche structurale des représentations sociales: développements récents. *Psychologie et société*, 4(12), 81-106. <https://acortar.link/zsChUm>
- Acero, M. y Herrero, M. (2016). Intervención educativa para la mejora de procesos inhibitorios: implicaciones en el ámbito socioafectivo. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 362 – 378). Ediciones Universidad de San Jorge. <https://acortar.link/RaD8k2>
- Acosta, S. y Dávila, Y. (2019). *Participación estudiantil y convivencia escolar: un reto para las instituciones educativas*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2551/PARTICIPACION%20Y%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20un%20reto%20para%20las%20instituciones%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-298. https://www.researchgate.net/publication/233466672_The_well-being_of_teachers_in_Flanders_The_importance_of_a_supportive_school_culture
- Afolabi, F., Adenegan, K. y Adenegan, J. (2021). The Effect of Teachers' Welfare on Job Performance in Public Secondary Schools in Ondo State, Nigeria in the

- Recession Period. *International Journal of Social and Humanities Extension*, 1(1), 14-19. <https://ijshe.info/index.php/ijshe/article/view/4>
- Aguado, L. (2014). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza editorial. <https://buscaenbuja.ujaen.es/discovery/fulldisplay/alma991000253519704994/>
- Aguado, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación* (segunda edición). Alianza editorial. <https://www.alianzaeditorial.es/libro/manuales/emocion-afecto-y-motivacion-luis-aguado-9788491813668/>
- Agudelo, D., Casadiegos, C., y Sánchez, D. (2008). Características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 34-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2875674>
- Aguilar, L. (2017). *Prácticas de ocio y tiempo libre en tres generaciones: un estudio de caso en la Universidad YMCA (México)*. [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=209067>
- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/727/372>
- Agulló, M., Cabero, M., Pellicer, I., Sánchez, R. y Vázquez, M. (2013) *Educación emocional en la escuela. Tomo 2. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 6 a 7 años*. Alfaomega. <https://libreria.utp.ac.pa/producto/educacion-emocional-en-la-escuela-actividades-para-el-aula-dirigida-a-ninos-de-6-a-7-anos/>

- Albaladejo, N., Caruana, A., Ruiz, C. y Molina, L. (2016). Programa «Compartir emociones»: resultados preliminares. En Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 379 – 393). Ediciones Universidad de San Jorge. <https://acortar.link/RaD8k2>
- Albadalejo, R. (2010). *Educación en alimentación en escolares. Efectos de promoción de estilos de vida saludables en escolares de 7 y 8 años para prevenir la obesidad infantil. Resultados preliminares*. [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8889?locale-attribute=es>
- Albendea, C., Bermúdez, M. y Pérez, C. (2016). Educando en positivo: aplicación de la inteligencia emocional en la Escuela Infantil. En Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 173 – 185). Ediciones Universidad de San Jorge. <https://acortar.link/RaD8k2>
- Alvarado, J., Ramos, R., Ramírez, J. & Muñoz, T. (2021). Symbolic interactionism and its study representation in concomitant emotional faces in the face of perinatal grief. *ECORFAN Journal-Republic of El Salvador*, 7(12), 31-41. https://www.ecorfan.org/republicofelsalvador/journal/vol7num12/ECORFAN_Journal_Salvador_V7_N12_3.pdf
- Álvarez, J. y Hernández, M. (2017). El ocio en los centros escolares. [Ponencia]. (pp. 134 – 144). II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa en el Siglo XXI. <https://acortar.link/PR6Ima>
- Álvarez, M., Fernández, A. y Mendoza, L. (2014). El ocio como ámbito de socialización juvenil. En Ortega, C. y Bayón, F. *El papel del ocio en la*

- construcción social del joven*. (97-122). Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=737200>
- Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. <https://acortar.link/hMlv7f>
- American Collage Sport Medicine. (2004). *Position Stands*. Atlanta, Estados Unidos: College ACSM. <https://www.acsm.org/education-resources/pronouncements-scientific-communications/position-stands>
- Anaya, J. (2021). *La lúdica y la gamificación como estrategias orientadas al mejoramiento de la convivencia escolar*. [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. Archivo digital. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10791/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Anaya, A. y Carrillo, E. (2019). *Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Archivo digital. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5763/Competencias%20socioemocionales%20para%20el%20desarrollo%20de%20la%20sana%20convivencia%20en%20educaci%C3%B3n%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aranda, A. (2014). Inteligencia emocional y mediación familiar. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 84-97). Universidad de Zaragoza. <https://acortar.link/RaD8k2>
- Archundia, I., Baque, G. y Meneses, I. (2021). Propuesta investigativa de la formación de docentes desde un enfoque filosófico del Interaccionismo Simbólico. *Revista Dominio de las Ciencias*, 7(1), 784-803. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231643>

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
<https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-Futuro-Hannah.pdf>
- Arévalo, R. y García, G. (2022). Representaciones sociales, interaccionismo simbólico y comunicación interpersonal en el ámbito del comercio móvil. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 151, 195-212.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8822174>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa Fundamentos y metodología* (primera edición). Editorial Labor, S.A.
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf>
- Arriasco, D., Muros, J., Zabala, M., y Dalmau, J. (2015). Hábitos de práctica física en escolares: factores influyentes y relaciones con la condición física. *Nutr Hosp.* 31(3), 1232-1239.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112015000300032
- Ascorra, P., Morales, M., Cuadros, O. y Leal, F. (2021). Bienestar sostenible: del sistema escolar a la escuela. *Colegio de Profesoras y Profesores de Chile*, 23(66), 14-26.
https://www.researchgate.net/publication/360169380_Bienestar_sostenible_de_l_sistema_escolar_a_la_escuela
- Astudillo, M. (2020). Financiamiento del gasto público: ¿reto para alcanzar el bienestar social? En Sánchez, A., Nava, I. y Cruz, J. *Bienestar y políticas públicas*. (pp. 195 – 218). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). http://ru.iiec.unam.mx/5359/1/Isalia_bienestar_politicas_0.pdf

- Ávila, V. (2020). La resiliencia como una medida de bienestar de los hogares. En Sánchez, A., Nava, I. y Cruz, J. *Bienestar y políticas públicas*. (pp. 355 – 374). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). http://ru.iiec.unam.mx/5359/1/Isalia_bienestar_politicas_0.pdf
- Ballester, V. (2017). *Cornelius Castoriadis: imaginario y creación histórico-social, una propuesta filosófica radical*. [Tesis doctoral, Universitat de València]. Archivo digital. <https://roderic.uv.es/handle/10550/66495>
- Barbosa, S. y Urrea, A. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Revista Katharsis*, (25), 141-159, <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Barbosa S., Coledam D., Stabelini N., & Elias, R. (2016). School environment, sedentary behavior and physical activity in preschool children. *Rev. Paul Pediatr.*, 34(3), 301-308. <https://www.scielo.br/j/rpp/a/sVzVr4z3RfTM9cG4wrKHFwt/?format=html&lang=en>
- Bauman, Z. (2000/2006). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica. <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Bautista, J., Del Río, J., Barajas, L. (2017). Percepción de los profesores de educación básica sobre recreos activos. En Barajas, L., Del Río, J., Flores, P., y Gómez, E. *El recreo escolar... ¿es solo para jugar?* (pp. 147-158). Editorial INDE.
- Benavente, M. (2020). *Medición del bienestar subjetivo en la adolescencia*. [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/handle/10803/675440?locale-attribute=es>

- Berger. C., Milicic, N., Alcalay, L., Torreti, A., Paz, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17(1), 21-43. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/22422>
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. <https://www.amorrortueditores.com/Papel/9789505180097/La+construcción+social+de+la+realidad>
- Bernal, M. y De la Hoz, J. (2011). *Estilos de gestión y cultura institucional en las organizaciones educativas del distrito de Barranquilla y su incidencia en la calidad de la educación*. [Tesis de maestría, Universidad del Atlántico]. Archivo digital. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-58582017000100061
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación, administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Tercera edición. PEARSON EDUCACIÓN. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-69. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf>
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre el bienestar*. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/psicología/educación-206/cuestiones%20sobre%20bienestar-ebook-1808.html>

- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López, E., Pérez, J., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2011). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Editorial de Llobregat. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=3483
- Blanchar, F. (2022). Desarrollo de competencias científicas en estudiantes de educación básica secundaria y media como propósito de la gestión pedagógica. *Revista Estudios Psicológicos*. 2(2), 30-59. <https://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/38>
- Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora, S.A. https://www.academia.edu/33815657/El_Interaccionismo_Simbolico_Perspectiva_y_Metodo_Blumer_1_pdf
- Blumer, H. (1992). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. En Blumer, H. y Mugny, G. (1992). *Psicología social. Modelos de interacción* (pp. 1-14). Centro Editor América Latina. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/01/1537.-La-posicion-metodologica-...-Blumer.pdf>
- Bolaños, L., Bolaños, R. y Cerón, M. (2018). *Análisis Frente a las Manifestaciones de Violencia Escolar en la Institución Educativa Salen, Isnos, Huila*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Archivo digital. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/3542>
- Bolívar, C. (1999). Lúdica o Ludopatía. *Revista Paideia Surcolombiana*, 7, 47-52. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/994>
- Bonilla, D. (2017). *El bienestar escolar en los estudiantes de los grados octavo e, noveno e y decimo e de la jornada tarde de la Institución Educativa Técnica Félix Tiberio Guzmán del municipio del Espinal Tolima, Colombia*. [Tesis de

- maestría, Universidad del Tolima]. Archivo digital. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/1f740063-29fc-4efd-a8f4-4d055c7ca7f6>
- Borjas, M., Gómez, I., Bejarano, M., y Rodríguez, J. (2019). Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia. *Opción*, 35(89-2), 1023-1051. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27517>
- Bosqued, M. (2010). *¡Sé feliz! Ejercicios psicológicos para alcanzar la plenitud y el bienestar emocional*. Espasa Libros, S. L. U.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Editorial Siglo XXI. <https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Social-Pierre-Bourdieu.pdf>
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, (1), 173-212. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625214>
- Bulnes, P. (2007). *Las representaciones sociales de género en el estudiantado y el profesorado de Ciencias Sociales del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán]. Archivo digital. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/las-representaciones-sociales-de-genero-en-el-estudiantado-y-en-el-profesorado-de-ciencias-sociales-del-sistema-presidencial-de-la-universidad-pedagogica-nacional-francisco-morazan/>
- Caballo, M., Caride, J. y Gradañlle, R. (2012). Entre los tiempos escolares y los tiempos de ocio: su incidencia en la vida cotidiana de los adolescentes que

- cursan la Educación Secundaria obligatoria en España. *Educación en Revista*, 45, 37-56. <https://www.scielo.br/j/er/a/btsMDvZ8tnLLcbZYhwvskSp/?lang=es>
- Cabanzo, C. (2012). *Ocio y tiempo libre: una aproximación a sus representaciones y percepciones en la Universidad Pedagógica Nacional*. www.researchgate.net
- Cabrera, J., Reynaga, P., y Morales, J. (2017). Recreo, actividad física y nutrición saludable en niños escolares. En Barajas, L., Del Río, J., Flores, P., y Gómez, E. *El recreo escolar... ¿es solo para jugar?* (pp. 173-180). Editorial INDE.
- Calderón, A. (2011). Sujetos y subjetividades: una mirada a su configuración en contextos educativos. *Tesis Psicológica*, (6),201-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139022629013>
- Cano, R., Sanz, E., Ponce de León, A., Valdemoros, M., Sáenz, M., Alonso, R. y Casado, M. (2020). Proyección educativa socio-familiar y escolar del ocio y bienestar en clave intergeneracional. El aprendizaje servicio como constructo metodológico. En Marrodán, M. y Ponce de León, A. *La orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal* (pp. 35-60). Universidad de la Rioja. <https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/monografias/vr134.shtml>
- Carabaña, J. y Lamo, E. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 1(78), 159-203. <https://www.jstor.org/stable/40176726>
- Cárdenas, C., Castillo, L., y Cerón, A. (2019). *Representaciones sociales de educación inclusiva en los docentes de la institución educativa Misael Pastrana Borrero*. [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/REPRESENTACIONES-SOCIALES-DE-EDUCACION-INCLUSIVA-EN-LOS-DOCENTES-DE-LA->

[INSTITUCI%C3%93N-EDUCATIVA-MISAEEL-PASTRANA-BORRERO.pdf](#)

- Cárdenas, B., Dávila, S. Gallegos, E., Salazar, B. y Rizo, M. (2009). Obesidad y calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolares. *Desarrollo Científico Enfermería*, 17(7), 297-301. http://eprints.uanl.mx/1911/1/Obesidad_y_Calidad_de_vida_Relacionada_con_la_Salud_en_Adolescentes_Escolares.pdf
- Cardona, G. (2022). Ocio y bienestar: revisión desde el contexto escolar y sus desafíos. En G. Cardona y L. Jara. *Bienestar en la Escuela: investigaciones y reflexiones sobre ocio, currículo e inclusión* (pp. 111-126). Editorial Kinesis
- Cardona, G. (2021a). Consumo de tabaco, alcohol y sustancias psicoactivas y su relación con las prácticas de ocio en estudiantes de la Universidad de la Amazonia. En H. Tovar, S. Franco, L. Aguirre y G. Cardona, *El papel del ocio y de la recreación frente a la COVID-19 en Colombia. Foro interinstitucional* (pp. 77-98). Editorial Kinesis. https://www.researchgate.net/publication/349077256_El_papel_del_ocio_y_de_la_recreacion_frente_a_la_COVID-19_Foro_interinstitucional
- Cardona, G. (2021b). El Ocio Campesino: reflexiones desde el confinamiento y otras realidades en el Caquetá, Colombia. *Revista Lúdica Pedagógica. Universidad Pedagógica Nacional*, 1(33), 1-13. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/13211/11293>
- Cardona, G. (2021c). La recreación como flujo de experiencias de ocio: una construcción sociocultural en la Institución Educativa Juan Bautista Migani, Colombia. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*,7(1), 21-38. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1949/2370>

Cardona, G. (2020a). Ocio, recreación y tiempo libre: reflexiones a partir de investigaciones en la Universidad de la Amazonia en el Caquetá entre 1990 y 2017. En V. Molina y L. Aguirre, *Perspectivas del Ocio y la Recreación. Prácticas, discursos y elecciones formativas en educación superior* (pp. 79-100). Editorial Kinesis.

https://www.researchgate.net/publication/348440472_PERSPECTIVAS_DEL_OCIO_Y_LA_RECREACION_PRACTICAS_DISCURSOS_Y_ELECCIONES_FORMATIVAS_EN_EDUCACION_SUPERIOR Coordinadores

Cardona, G. (2020b). *Representaciones sociales de ocio y tiempo libre en relación con la percepción de salud en estudiantes de la Universidad de la Amazonia*. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Archivo digital. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/7c9d29a4-4c99-43d3-a34a-a365c849eb8b/content>

Cardona, G. (2019). Prospectiva de la configuración y contextualización del discurso recreativo ancestral y el ocio ecológico-turístico en la Universidad de la Amazonia, Florencia (Caquetá). En H. Tovar, *Una mirada a la recreación y el ocio en los programas universitarios colombianos* (pp. 125-141). Editorial Kinesis.

https://www.researchgate.net/publication/362932101_UNA_MIRADA_A_LA_RECREACION_Y_EL_OCIO_EN_LOS_PROGRAMAS_UNIVERSITARIOS_COLOMBIANOS

Cardona, J., Osorio, L. y Moreno, N. (2014). Construcción del bienestar juvenil en las actuales dinámicas de socialización. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(1), 77-98. <https://www.redalyc.org/pdf/4978/497856282006.pdf>

Cardoso, N. (2014). *Historia visual de la Educación y la Pedagogía en el Tolima*. Editorial Universidad del Tolima.

<https://repository.ut.edu.co/bitstreams/3e49b1d4-d116-457c-92b4-9e3f737305f1/download>

Carrasco, A. (2004). Consumo de alcohol y estilos de vida: una tipología de los adolescentes españoles. *Revista de Psicología Social*, 19(1), 51-79.

https://www.researchgate.net/profile/Ana-Gonzalez-81/publication/233492870_Consumo_de_alcohol_y_estilos_de_vida_una_tipologia_de_los_adolescentes_espanoles_Alcohol_consumption_and_lifestyles_A_typology_of_the_Spanish_adolescents/links/5c5c2360a6fdccb608aeec07/Consumo-de-alcohol-y-estilos-de-vida-una-tipologia-de-los-adolescentes-espanoles-Alcohol-consumption-and-lifestyles-A-typology-of-the-Spanish-adolescents.pdf

Carreño, J., Rodríguez, A. y Gutiérrez, P. (2012). Representaciones sociales e imaginarios en torno a la escuela, la recreación, el tiempo libre y el ocio en tres escuelas de la ciudad de Bogotá. *Revista Lúdica Pedagógica*, 2(17), 114-119. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/1787/1760>

Casales, C. (2014). Taller de emociones y actividad física. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 130-144). Universidad de Zaragoza. <https://acortar.link/RaD8k2>

Castro, L. (2015). *Nivel de participación de la escuela de padres y la gestión educativa en las instituciones del municipio de Florencia Caquetá – Colombia, en el año 2015*. [Tesis doctoral, Universidad Privada Norbert Wiener]. Archivo digital.

<https://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/20.500.13053/1443?show=full>

- Cataldo, H. (2019). Política y educación de calidad: cuando las teorías neoliberales se vuelven políticas educativas. *Política y educación de calidad. Quadrata, I(1)*, 1-15.
- Ceballos, V.; Flórez, J. y Hoyos, D. (2008). *Identificación de conceptos y prácticas sociales de tiempo libre, ocio y recreación de los y las estudiantes de pregrado diurno de la Fundación Universitaria del Área Andina de Pereira*. [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/254f0c49-f32a-4faa-ba7d-915790001bf4/content>
- Cejudo, M. (2014). Educación emocional en la familia. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 672-686). Universidad de Zaragoza. <https://acortar.link/RaD8k2>
- Chaib, M. (2015). Representaciones sociales, subjetividad y aprendizaje. *Cadernos de Pesquisa*, 45(156), 358-372. <https://www.scielo.br/j/cp/a/Cq5F8fCDttQG3zLXLpbZfmg/?lang=pt>
- Chamorro, C., Casas, R. & Fernández, J. (2021). *Retos, proyectos, medio ambiente y nuevas tecnologías en educación física: unidades didácticas creativas primaria*. Editorial INDE. <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/174761>
- Charria, V., Romero, M., & Sarsosa, K. (2022). Well-being at work and working conditions in primary and secondary school teachers. *Revista CES Psicología*, 15(3), 63-80. <https://doi.org/10.21615/cesp.5984>
- Charris, D. y Navarro, R. (2016). *Equipos auto-dirigidos como estrategia de gestión institucional para el mejoramiento de la convivencia escolar*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <http://hdl.handle.net/11323/435>

- Chaux, E. (2012). *Conflictos, bullying y violencia escolar. Estrategias de prevención y manejo*. Universidad de los Andes.
[https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B7BD4EFC43375FB70525807C00824B00/\\$FILE/CM-2.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B7BD4EFC43375FB70525807C00824B00/$FILE/CM-2.pdf)
- Cintra, O. y Balboa, Y. (2011). La actividad física: un aporte para la salud, *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires*, 16(159), 1-11.
<https://www.efdeportes.com/efd159/la-actividad-fisica-para-la-salud.htm>
- Cobo, R. y García, D. (2017). La felicidad es educable: A propósito del bienestar en las escuelas. *Revista Interdisciplinaria de reflexión y experiencia educativa Convocación*, 33(34), 38-47.
https://www.researchgate.net/publication/343726352_La_felicidad_es_educable_a_proposito_del_bienestar_en_las_escuelas REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE REFLEXION Y EXPERIENCIA EDUCATIVA 33 - 34 VII 38-47
- Colomina, R. y Onrubia, J. (2014). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación*. (pp. 415 – 436). Alianza editorial.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=9974>
- Constitución Política Nacional de 1991. (1991, 20 de julio). Asamblea Constituyente 1991. Gaceta Constitucional No 116.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Contecha, L. y Jaramillo, L. (2011). El bienestar universitario subordinado a una modernidad instrumental. *Rev. U.D.C.A Act. & Div. Cient.* 14(1), 101-109.
<https://revistas.udca.edu.co/index.php/ruadc/article/view/762/829>

- Contecha, L. (2010). Vida universitaria. El concepto de bienestar. En C. Ramos (ed.), *Promoción de hábitos de vida saludable y universidad* (pp. 59-88). Sello editorial Universidad del Tolima. <https://www.calameo.com/read/005530671c900967e4606>
- Contecha, L. (2008). *Los sentidos del bienestar universitario en Rudecolombia*. [Tesis doctoral, Universidad del Cauca]. Archivo digital. http://sig.ucaldas.edu.co/gestionDocumental/SII/analisis_indicadores/soporte_acredita_1307655370-1362.pdf
- Contecha, L. (2007) Los conceptos de educación física: una perspectiva histórica. En Chaverra, B. y Uribe, I. (2008) *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 131-148). Funámbulos Editores. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/aproximaciones_epistemologicas_2007.pdf
- Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Postgrado*, 26(2) 179-202. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65830335004.pdf>
- Corbera, E. (2017). *Bioneuroemoción. Un método para el bienestar emocional*. El Grano de Mostaza Ediciones, S.L. <https://elgranodemostaza.com/libros/enric-corbera-bioneuroemocion-metodo-bienestar-emocional/>
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48 https://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-sentido.pdf
- Cuenca, M. y Goytia, A. (2012). Ocio experimental y características. *Revista Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188(754), 265-281. <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1461/1470>

Cuenca, M. (2006). *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*. Universidad de Deusto. http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/ocio/pdfs_ocio/ocio31.pdf

Cuenca, J. (2008). El ocio líquido. Un nuevo paradigma de experiencia. En Monteagudo, M. (2008) *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio* (pp. 17-42). Universidad de Deusto publicaciones. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio35.pdf>

Daehlen, M. (2015). Child welfare clients and school satisfaction. *European Journal of Social Work*, 18(3), 430-442. <https://doi.org/10.1080/13691457.2014.935756>

Decreto 1052 de 2022. (2022, 22 de junio). Congreso de la República. Diario oficial No 52.073.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188346>

Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Congreso de la República. Diario oficial No 50.340.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Congreso de la República. Diario oficial No 49.523.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=77913

Decreto 1965 de 2013. (2013, 11 de septiembre). Congreso de la República. Diario oficial No 48.910.

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=54537

Decreto 4807 de 2011. (2011, 20 de diciembre). Congreso de la República. Diario oficial No 48.289.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45080>

Decreto 2715 de 2009. (2009, 21 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 47.417.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36876>

Decreto 1290 de 2009. (2009, 16 de abril). Congreso de la República. Diario oficial No 47.322.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Decreto 3782 de 2007. (2007, 2 de octubre). Congreso de la República. Diario oficial No 46.769.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=26894>

Decreto 1850 de 2002. (2002, 13 de agosto). Congreso de la República. Diario oficial No 44.901.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=5556>

Decreto 1278 de 2002. (2002, 19 de junio). Congreso de la República. Diario oficial No 44.840.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 1860 de 1994. (1994, 03 de agosto). Congreso de la República. Diario oficial No 41.473.

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Decreto 1743 de 1994. (1994, 3 de agosto). Congreso de la República. Diario oficial No 41.476.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1301>

De Rosa, P. (2018). Enfoque psicoeducativo de Vigotsky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 631-669. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992018000200013

Di Pasquale, E. (2008). La operacionalización del concepto de Bienestar Social: un análisis comparado de distintas mediciones. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 1(2), 17-42. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiHl6ywoIiBAxU3HEQIHR9RDpMQFnoECBMQAAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2742891.pdf&usq=AOvVaw28tISWkkDf0XOFb3TCYWqm&opi=89978449>

Donizete, V., de Olivera, L. y Pereira, D. (2010). Interaccionismo Simbólico: Orígenes, Pressupostos e Contribuições aos Estudos em Psicologia Social. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30(1), 146-161. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6135050.pdf>

Echazarreta, R., Arazuri, E., Ponce, A. y Valdemoros, M. (2009). La percepción del ocio saludable en la práctica físico-deportiva juvenil. Un análisis cualitativo. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(95), 24-31. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300142/389609>

Elizalde, R., Gomes, C., Bahía, M. y Lacerda, L. (2015). Contribución del Ocio para la sustentabilidad y los desafíos ambientales. *Estudios y Perspectivas en*

Turismo, 24(3), 493-511.
<https://www.redalyc.org/pdf/1807/180739769003.pdf>

Elster, J. (2007). *La explicación del comportamiento social*. Gedisa editorial.
https://proletarios.org/books/Elster-La_Explicacion_Del_Comportamiento_Social.pdf

Escalante, Y. (2011). Actividad física, ejercicio físico y condición física en el ámbito de la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 84(1), 325-328.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272011000400001

Fabris de Oliveira, E. y Edinete, M. (2019). Representações sociais de lazer e tempo livre de adolescentes: dualidades sem descompasso. *Psicologia & Sociedade*; 31, 1-15. <https://www.scielo.br/j/psoc/a/wdcJLQJWcCNfDByvZCJD NHL/>

Fatria, M., Corrina, F., & Zulammar, Z. (2022). The importance of teacher welfare improvement. *Jurnal Manajemen Dan Bisnis*, 11(2), 313-320
<https://doi.org/10.34006/jmbi.v11i2.519>

Fernández, R. (2017). *La autoevaluación y la calidad de la gestión institucional en la Institución Educativa 32494 del distrito de Aucayacu – Huánuco*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Archivo digital.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2822/TM%20CE-Ev%204309%20F1%20-%20Fernandez%20Chipana%20Roberto%20Isaac.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fernández, S. (2012). *Estudio de los hábitos deportivos de los estudiantes de la Universidad de la Playa Ancha, Valparaíso, Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Coruña]. Archivo digital.

https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/10093/FernandezUribe_Sergio_TD_2012_01de2.pdf?sequence=8&isAllowed=y

Ferreira, V. R., Jardim, T. V., Póvoa, T. I. R., Viana, R. B., Sousa, A. L. L., & Jardim, P. C. V. (2020). Physical inactivity during leisure and school time is associated with the presence of common mental disorders in adolescence. *Revista de Saude Publica*, 54(128), 1-10. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054001888>

Fierro, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v18n1/0718-6924-psicop-18-01-00009.pdf>

Francileudo, F., Oliveira, J. y Nieva, F. (2014). Relación entre la pedagogía del ocio y práctica educativas en familias con hijos adolescentes. En Ortega, C. y Bayón, F. *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 211-226). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Fuertes, A. (2016). La terapia Gestalt al servicio de la educación emocional. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 258 – 271). Ediciones Universidad de San Jorge. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf

Gaeta, M., Marquez, M., Escolano, E. y Herrero, M. (2014). La inteligencia emocional en el desarrollo integral de la persona. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 150-159). Universidad de Zaragoza.

https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf

Gallardo, P., Gallardo, F. y Gallardo, J. (2021). *Fundamentos teóricos de la educación emocional. Claves para la transformación educativa*. Ediciones octaedro.

https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/10535/7_Fundamentos%20teoricos%20de%20la%20educacion%20emocional.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Garcés, Y., Santana, L., Feliciano, L. y Alonso, E. (2014). Proyectos de vida: la importancia de educar en emociones y habilidades sociales. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 728-742). Universidad de Zaragoza.

https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf

[icacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf](#)

García, M., Fernández, N., Fernández, A. y España, C. (2019). ¿Qué se puede hacer para mejorar la convivencia en secundaria? La voz del alumnado. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12(1), 63-73. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjw4OmjwoqBAxX2nGoFHVh-BWYQFnoECBoQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6792488.pdf&usg=AOvVaw2-hppD9nqugechA138uAJM&opi=89978449>

García, F. y Peña, G. (2018). La investigación como estrategia pedagógica para la convivencia escolar. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 121-133. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.09>

García, E. (2017). *Bienestar Emocional en Educación: Empecemos por los Maestros*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Archivo digital. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/462818/TMEGJ.pdf>

García, C. (2011). *Condiciones de trabajo y salud de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno (i) de Usaquén. Bogotá, 2010*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/8261/constanzamariagarciaastro.2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, M. y Ruiz, F. (2002). Retos de la escuela del siglo XXI ante la sociedad postmoderna del ocio y el tiempo libre. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1, 6-8. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved>

[=2ahUKEwjQ5qz5woqBAxU_J0QIHsi_AdUQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2283332.pdf&usg=AOvVaw20wpo1pAggvw33wUNBWNu9&opi=89978449](https://dialnet.unirioja.es/?url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2283332.pdf&usg=AOvVaw20wpo1pAggvw33wUNBWNu9&opi=89978449)

- Garza, G. (2016). *Ambiente escolar positivo, correlatos con el bienestar y la conducta sustentable*. [Tesis de pregrado, Universidad de Sonora]. Archivo digital. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2018/01/Glenda-Garza-tesis-maestria.pdf>
- Gil, G. (2017). La resiliencia holística y su aplicación al entorno escolar. En Forés, A. y Grané, J. *La resiliencia en entornos socioeducativos* (pp. 15- 27). Narcea, S.A.
- Gil, P., Cachón, J., Díaz, A., Valdivia, P., y Zagalaz, M. (2014). Las niñas también quieren jugar: la participación conjunta de niños y niñas en actividades físicas no organizadas en el contexto escolar. *Movimiento*, 20(1), 103-124. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115329361006.pdf>
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia. En Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación* (pp. 137-170). Niño y Dávila Editores.
- Gonçalves, S. y Bedin, L. (2015). Bienestar, salud e imagen corporal de adolescentes brasileños: la importancia de los contextos familiares, de amistad y escolar. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1399-1410. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n4/v14n4a19.pdf>
- González, J., Morón, J., González, V., Abundis, A. y Macías, F. (2020). Autoeficacia académica, apoyo social académico, bienestar escolar y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *PSICUMEX*, 10(2), 95-113. <https://www.scielo.org.mx/pdf/psicu/v10n2/2007-5936-psicu-10-2-95.pdf>

- Gonzales, J., López, C., Portolés, A., Muñoz, A. y Mendoza, Y. (2017). Psychological Well-Being, Personality and Physical Activity. One Life Style for the Adult Life. *Acción psicológica*, 14(1), 65-78. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344052054007.pdf>
- González, J. y Arredondo, M. (2012). Algunas consideraciones sobre el interaccionismo simbólico en la metodología cualitativa y el trabajo social. *Realidades: Revista de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano*, 2(1), 19-29. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8070221.pdf>
- Gracia, M. y Escolano, E. (2014). Reducir la ansiedad frente a las matemáticas: el bienestar emocional como herramienta didáctica. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 743-755). Universidad de Zaragoza. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- Grassinger, R., Weiß, K., & Daumiller, M. (2023). Motivational Action Conflicts Regarding Sports, School, and Leisure Time. *Zeitschrift Fur Sportpsychologie*, 30(1), 14-22. <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000373>
- Guerra, S., Teixeira, A., Ribeiro, J., Ascensão, A., Magalhães, J., Andersen, L., Duarte, J. y Mota, J. (2006). Relationship between physical activity and obesity in children and adolescents. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 46(1), 79-83.
- 278

https://www.researchgate.net/publication/7183947_Relationship_between_physical_activity_and_obesity_in_children_and_adolescents

Guerrero, J., Cortez, L. y Carchi, C. (2018). Características comunes a las diversas modalidades de investigación de corte cualitativo y sus diferencias con las de tipo cuantitativo. En Escudero, C. y Cortez, L. *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica* (pp. 57- 71). UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14210/1/Cap.4-Características%20comunes%20a%20las%20diversas%20modalidades%20de%20investigación.pdf>

Guerrero, L. y León, A. (2010). Estilo de vida y salud: un problema socioeducativo. Antecedentes. *Educere*, 14(49), 287-295. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35617102005>

Guimaray, S. y Romero, K. (2018). *Gestión institucional y violencia escolar en educación secundaria. La Mar – Ayacucho*. [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/34841>

Han, B. (2015). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial. <https://elibro.net/es/lc/umecit/titulos/45670>

Herazo, Y., Núñez, N., Sánchez, L., Osorio, L., Quintero, E., Yepes, L. y Vázquez, K. (2018). Condición física en escolares: diferencias según los niveles de actividad física. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 13(5), 317-322. <https://www.redalyc.org/journal/1702/170263776002/170263776002.pdf>

Hernández, I. (2018). *Caracterización de la incidencia del bienestar estudiantil en el rendimiento académico de los estudiantes de grado segundo de la institución educativa nuestra señora de Fátima*. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Archivo digital.

<https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/4db8e14e-5ae6-4b39-ab8d-75ace61ab216/content>

Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

[http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas de Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)

Hidalgo, C., Ramírez, L. y Hidalgo S. (2013). Actividad física, conductas sedentarias y calidad de vida en adolescentes universitarios de Ciudad Guzmán, Jalisco, México. *Cienc. Saude colectiva*, 18(7), 1943-1952.

<https://www.scielo.br/j/csc/a/TwCMg8JX9smfrfWcxQDMhVp/?format=pdf&lang=es>

Hochbaum, G., Sorenson, J. y Lorig, K. (1992). Theory in health education practice. *Health Education Quarterly Fall*, 19, 295-313.

Hué, C. (2016). Inteligencia Emocional y Bienestar. *En Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 32-44) Ediciones Universidad San Jorge.

https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Tercera edición. Fundación Sypal.

<https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>

Iglesias, E. y Ortuño, E. (2018). Trabajo social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo social*, 31(2), 381-392. <https://doi.org/10.5209/CUTS.53374>

Institución Educativa Juan Bautista Migani. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Florencia, Caquetá, Colombia. <https://www.iemigani.edu.co>

Isidori, E., Ramos, R. y Maulini, C. (2014). Social Network, juegos virtuales y actividad físico-deportiva juvenil: ¿una conexión posible? En Ortega, C. y Bayón, F. *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 161-176). Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Jamilah, N., Oktafia, R., & Ruchana, S. (2020). Influence of Welfare Against Teacher Performance. *Proceedings of The ICECRS*, 7, 1. <https://doi.org/10.21070/icecrs2020368>

Jara, O. (2018). *La Sistematización de Experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematización-de-Experiencias-práctica-y-teoría-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Jiménez, I. (2018). *Representación social del conflicto colombiano en los maestros de básica primaria*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Archivo digital. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=reJ5ZXFitBA%3D>

- Jiménez, I. (2022). Representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto en el profesorado colombiano: algunos efectos en sus decisiones didácticas. *El Futuro del Pasado*, 13, 583-612. <https://doi.org/10.14201/fdp.26179>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Editorial Paidós. https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_al_fenomenos_concepto_y_teor%C3%ADa
- Lázaro, P. y Rueda, P. (2014). Beneficios de la regulación emocional en el rendimiento académico de los adolescentes. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 756-767). Universidad de Zaragoza. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- Lennon, O. (2006). Interaccionismo simbólico y Educación. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 6(12), 29-46. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2473885.pdf>

Ley 2216 de 2022. (2022, 23 de junio). Congreso de la República. Diario oficial No 52.074.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=188289#:~:text=El%20objeto%20de%20la%20presente,p%C3%BAblicas%20y%20privadas%20del%20pa%C3%ADs>

Ley 2108 de 2021. (2021, 19 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 51.750.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2108_2021.html

Ley 2025 de 2020. (2020, 23 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 51.384.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=136893>

Ley 1967 de 2019. (2019, 11 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 51.011.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=97210#18>

Ley 1955 de 2019. (2019, 25 de mayo). Congreso de la República. Diario oficial No 50.964.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=93970>

Ley 1620 de 2013. (2013, 15 de marzo). Congreso de la República. Diario oficial No 48.733.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20crea,Mitigaci%C3%B3n%20de%20la%20Violencia%20Escolar>

Ley 1618 de 2013. (2013, 27 de febrero). Congreso de la República. Diario oficial No 48.717.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

Ley 1616 de 2013. (2013, 21 de enero). Congreso de la República. Diario oficial No 48.680.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>

Ley 1562 de 2012. (2012, 11 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 48.488.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1562_2012.html

Ley 1549 de 2012. (2012, 5 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 48.482.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48262>

Ley 1341 de 2009. (2009, 30 de julio). Congreso de la República. Diario oficial No 47.426.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1341_2009.html

Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República. Diario oficial No 46.446.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Ley 397 de 1997. (1997, 7 de agosto). Congreso de la República. Diario oficial No 43.102.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=337>

Ley 181 de 1995. (1995, 18 de enero). Congreso de la República. Diario oficial No 41.679.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario oficial No 41.214.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Leyra, B., y Bárcenas, A. M. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4(1), 1-21. http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v04n01a05.

López, J. (2018). *El ocio en clave pedagógica. Aportes a las escuelas públicas del departamento del Quindío (Colombia) desde la educación del ocio*. [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Archivo digital. <https://www.researchgate.net/publication/319586506> [El ocio en las escuelas públicas del Quindío Colombia reflexiones en clave pedagógica](https://www.researchgate.net/publication/319586506)

López, I. (2016a). El método del estudio de caso en la investigación social. En Torres, R., Blásquez, L. y López, I. *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (pp. 97- 112). Casa abierta al tiempo Universidad Autónoma Metropolitana. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/272#lg=1&slide=0>

López, I. (2016b). El paradigma sociocrítico en las investigaciones sociales. En Torres, R., Blásquez, L. y López, I. *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudio de caso e historia de vida* (pp. 25- 44). Casa abierta al tiempo Universidad Autónoma Metropolitana. <http://bdjc.iaa.unam.mx/items/show/272#lg=1&slide=0>

- López, B., Fernández, O. y Ramos, E. (2014). La inteligencia emocional en la adolescencia: la competencia comunicativa y el autoconcepto. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 776-782). Universidad de Zaragoza. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- López, A. (2011). *Enfoques de aprendizaje de los alumnos universitarios. Interrelación con hábitos de ocio, engagement y percepción de bienestar. Propuesta de un modelo estructural*. [Tesis doctoral, Universidad de León]. Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=66995>
- Losada, L., Mendiri, P., y Rebollo, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 28(1), 1-29 <http://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>
- Luna, F. (2013). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*. [Tesis doctoral, Universitat de Girona]. Archivo digital
- Madariaga, A., y Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología Del Deporte*, 25(4), 21-26. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235149102004.pdf>

- Malakolunthu, S., Idris, A. R., & Rengasamy, N. C. (2010). Teacher professional experience and performance: Impact of the work environment and general welfare in Malaysian secondary schools. *Asia Pacific Education Review*, 11(4), 609-617. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9108-y>
- Maldonado, C. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Ediciones desde abajo. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/artelogie-1609.pdf>
- Marco, J. y Jiménez, M. (2016). La inteligencia emocional en la formación profesional española. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 295 – 309). Ediciones Universidad de San Jorge. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- Martínez, B., Mayorga, V., y Viciana J. (2016). Motivación hacia la Educación Física y su relación con la condición física saludable en escolares de Educación Secundaria Obligatoria. *Nutr Hosp.*, 33(4), 948-953. https://scielo.isciii.es/pdf/nh/v33n4/28_original27.pdf
- Martínez, V. y Pérez, O. (2001). Convivencia escolar problemas y soluciones. *Revista Complutense de educación*, 12(1), 295-318. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120295A/16905>

- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós Ecuador.
<https://www.redalyc.org/pdf/652/65200713.pdf>
- McLaren, P. y Farahmandpur, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una Pedagogía Crítica*. Editorial Popular.
<https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/11/mclaren-peter-la-ensenanza-contra-el-capitalismo-global-y-el-nuevo-imperialismo.pdf>
- Megías, I. (2014). Jóvenes, redes sociales y nuevas estrategias y expectativas en torno a las relaciones personales y el ocio. En Ortega, C. y Bayón, F. (2014) *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 177-194). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República Argentina.
<https://www.educ.ar/recursos/121626/la-opcion-de-educar-y-la-responsabilidad-pedagogica>
- Méndez, M. (2017). *El concepto de bienestar laboral docente en la institución educativa pública desde la normatividad*. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Archivo digital.
<https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/ea3d2631-82fe-4dc4-a128-510df5ed9ee4/content>
- Mendoza, E. (2023). *Relación Entre Bienestar Subjetivo, Autoestima Y Participación Escolar En Adolescentes*. [Tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Archivo digital.
<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/f323d106-c0e9-47ca-844d-0c773ffdb80a/content>
- Mestres, L. y Pérez, N. (2014). Regulación emocional y vínculo afectivo con el entorno escolar. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia*

emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (pp. 794-805). Universidad de Zaragoza.
https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Lineamientos de política de bienestar para instituciones de educación superior*. Bogotá, Colombia

Mireles, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281042327009.pdf>

Molina, L. (2022). *Modelo de gestión de la convivencia escolar basado en la inteligencia emocional para la resolución de conflictos en instituciones educativas públicas en Montería*. [Tesis de doctorado, Universidad Metropolitana de la Educación, Ciencia y Tecnología]. Archivo digital.
<https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/5396/LILIANA%20MOLINA%20ISAZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Molina, V., Ossa, A. y Pinillos, J. (2001). *Didáctica contemporánea, motricidad comunitaria y ocio. Retos para una formación de calidad en Educación Física*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
https://www.academia.edu/33848650/Didáctica_contemporánea_motricidad_comunitaria_y_ocio

- Mondragón, J. y Esteve, S. (2014). Estilos de comunicación de los estudiantes en el manejo de conflictos con padres, amigos y compañeros. En Orejudo, S., Royo, F., Soler, J. y Aparicio, L. *Inteligencia emocional y bienestar Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 806-815). Universidad de Zaragoza. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- Monteagudo, M. (2008). Reconstruyendo la experiencia del ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo. En *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio* (pp. 81-110). Publicaciones de la Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio35.pdf>
- Moral, L. (2021). *Actividad física, condición física, funcionamiento cognitivo y psicosocial en preadolescentes y adolescentes*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga]. Archivo digital. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/23621/TD_MORAL_CA_MPILLO_Luna.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moral, J., Arroyo, R. & Jiménez, A. (2020). Level of physical condition and practice of physical activity in adolescent schoolchildren. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 1-8. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.01)

- Morales, J. (2014). *Estilos docentes y convivencia escolar*. [Tesis de maestría, Universidad ICESI]. Archivo digital. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76939/1/estilos_docentes_escolar.pdf
- Morata, T. y Garreta, F. (2012). El tiempo libre como dinamizador y/o activador de comunidad/es. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, 11-29. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwix0oLF74qBAxWzmokEHRyYCoUQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FEducacioSocial%2Farticle%2Fdownload%2F255363%2F369095&usg=AOvVaw3z3P1ka6VOTjyGyQT820B0&opi=89978449>
- Moreno, N. y Ramírez, J. (2019). *Articulación de estrategias, fortalecimiento de la convivencia escolar*. [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. Archivo digital. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/39808/articulacion_de_estrategias-3-111.pdf?sequence=1
- Moreno, F., López, O., Llanes, R., Cepero, F. y Rodríguez, N. (2005). Obesidad: aspectos patogénicos, alteraciones cardiovasculares asociadas y estrategias terapéuticas. *Mapfre Medicina*; 16: pp. 209-222. https://www.researchgate.net/publication/242583138_Obesidad_aspectos_patogenicos_alteraciones_cardiovasculares_asociadas_y_estrategias_terapeuticas_Obesity_pathogenic_issues_associated_cardiovascular_illness_and_therapeutic_approach
- Munné, F. y Codina, N. (2002). Ocio y tiempo libre: Consideraciones desde una perspectiva psicosocial. *Revista Licere-Brasil*, 5(1), 59-72

- Munné, F. y Codina, N. (1996). Psicología Social del ocio y el tiempo libre. En J. Álvaro, A. Garrido y J. Torregrosa, *Psicología Social Aplicada* (pp. 430-448). McGraw-Hill Interamericana de España.
https://www.researchgate.net/profile/Nuria-Codina-2/publication/257766145_Psicologia_Social_del_ocio_y_el_tiempo_libre/links/00b7d525d5643621e4000000/Psicologia-Social-del-ocio-y-el-tiempo-libre.pdf
- Muñoz, M. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 660 – 675). Ediciones Universidad de San Jorge.
https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- Muñoz, J. (2012). El ocio y el tiempo libre en la sociedad actual. En Contribuciones a las Ciencias Sociales. Málaga, España: Eumed.net.
<http://www.eumed.net/rev/cccss/21/jlmc.html>
- Murwaningsih, T., & Fauziah, M. (2023). The influence of professional attitude, welfare, self-sustaining development, and job satisfaction on teacher performance. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(2), 32-51.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v17i2.20785>

- Natera, S., Guerrero, R., Ledesma, M., y Ojeda, M. (2017). Interaccionismo simbólico y teoría fundamentada: un camino para enfermería para comprender los significados. *Cultura de los Cuidados (Edición digital)*, 21(49), 190-199. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.49.21>.
- Nussbaum, M, C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/mundosplurales/article/view/3053/1982>
- Navajas, A. (2016). *Ocio compartido en familia: implicaciones prácticas dentro del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia*. [Tesis doctoral, Universitat de Lleida]. Archivo digital.
- Novales, A. (2016). Políticas públicas y emoción en sociedades liberales. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 112 – 123). Ediciones Universidad de San Jorge. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- Ñaupás, H., Mejías, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación. Cuantitativa – Cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Colombia. Ediciones de la U

- Obando, O., Jiménez, M. y Díaz, D. (2010). Subjetividades juveniles en contexto de conflicto armado. En Obando, O. *Psicología Social Crítica: Aportes y aplicaciones sobre el lenguaje, ciudadanía, convivencia, espacio público, género y subjetividad* (pp. 211- 244). Programa Editorial.
- Orón, J. (2016). La educación emocional de la adolescente entendida como integración de acuerdo con la maduración neuropsicológica. En Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 124 – 139). Ediciones Universidad de San Jorge.
https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- Orts, F. (2013). *El derecho educativo del menor en el deporte escolar*. [Tesis doctoral, Universitat de Lleida]. Archivo digital.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/112028/Tfjod1de1.pdf>;
- Ospina, Z. (2008). *Identificación y prácticas sociales de tiempo libre, ocio y recreación en los y las estudiantes de pregrado de la jornada diurna de la Universidad libre de Pereira en el segundo semestre de 2008*. [Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital.
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/50f1c1b7-6e44-49ee-be9e-4eee12bdd252/content>

- Ospina, M. (2017). Aspectos éticos que se deben tener en cuenta en la investigación en ciencias sociales. En Páramo, P. *La recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora* (pp. 1-16). Lemoine Editores. https://biblioteca.colson.edu.mx/e-docs/RED/La_recoleccion_de_informacion_en_las_ciencias_sociales.pdf
- Ossa, J., González, E., Rebelo, L. y Pamplona, J. (2005). Los conceptos de bienestar y satisfacción. Una revisión del tema. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 3(1), 27-59. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105316842003.pdf>
- Oyola, D. (2020). *Bienestar subjetivo y su relación con la percepción del contexto escolar en adolescentes de cinco municipios del departamento del Tolima*. [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño]. Archivo digital. <http://repositorio.uan.edu.co/bitstream/123456789/2480/1/2020DianaLorenaOyolaMartinez.pdf>
- Páez, M., y Castaño, J. (2015) Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-417X2015000200006&script=sci_arttext
- Palacios, C. (2020). *Programa de formación didáctica de la Educación Física para los procesos de enseñanza en las instituciones educativas de básica primaria en Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Archivo digital. <https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2929/CARLOS%20PALACIOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palou, A., Valls, O., & Merino, R. (2020). The effect of leisure activities and school engagement on school attainment of youth. *Revista de Investigacion En Educacion*, 18(1), 5-23. <https://doi.org/10.35869/REINED.V18I1.2627>

- Pascual, E. (2020). El aula de convivencia. Un espacio para el encuentro, el diálogo y la reflexión. En Marrodán, M. y Ponce de León, A. *La orientación en la mejora del desarrollo y bienestar personal* (pp. 35-60). Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/792715.pdf>
- Pascual, A., Martínez, C. y Fernández, T. (2016). «Cuerpos, autorretrato y miradas». Experiencia didáctica para el desarrollo de la imagen corporal a través del autorretrato. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 310 – 322). Ediciones Universidad de San Jorge. https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf
- Pedraz, M. (2008). *Arqueología de la Educación Física y otros ensayos*. Editorial Kinesis.
- Pereira, C. (2002). *Núcleo central de las representaciones sociales*. Editorial Vozes. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>
- Pérez, W. (2022) Crisis del Estado de bienestar. *Revista Académica CUNZAC*, 5(2), 35–41. <https://www.revistacunzac.com/index.php/revista/article/view/67/127>
- Pérez, C. (2016). *Propuesta para gestionar los conflictos escolares y promover el liderazgo a partir del conocimiento de la inteligencia emocional*. [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Archivo digital.

<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/15833/PEREZ%20OPERALTA%20CLAUDIA%20%20MARCELA%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, V. (2016). La vigilancia epistemológica en el proceso de codificación propuesto por la teoría fundamentada. En Bernard, S. *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. (pp. 83 – 94). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoría_fundamentada.pdf

Pérez, N. (2016). Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 690 – 705). Ediciones Universidad de San Jorge.

https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf

Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales, su uso en la investigación educativa en México. *Revista Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>

Piñeros, M. y Pardo, C. (2010). Actividad física en adolescentes de cinco ciudades colombianas: resultados de la Encuesta Mundial de Salud a Escolares. *Revista de Salud Pública*, 12, 903-914.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v12n6/v12n6a03.pdf>

- Prat, M., y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas*. Editorial INDE.
https://www.researchgate.net/profile/Susanna-Soler-2/publication/39252680_Actitudes_valores_y_normas_en_la_educacion_fisica_y_el_deporte_reflexiones_y_propuestas_didacticas/links/546f53760cf2d67fc0310ce0/Actitudes-valores-y-normas-en-la-educacion-fisica-y-el-deporte-reflexiones-y-propuestas-didacticas.pdf?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Il9kaXJIY3QiLCJwYXVwYm9kaicHVibGljYXRpb24ifX0
- Prieto, D. (2019). *Actividad física, comportamientos sedentarios y condición física en escolares latinos*. [Tesis de doctorado, Universidad Pública de Navarra]. Archivo digital. https://academica.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/36488/01%20Tesis%2c%20Documento%20de%20Tesis%20Daniel%20Prieto_Final%20UPNA_1_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Prieto, D., Correa, J., y Ramírez, R. (2015). Niveles de actividad física, condición física y tiempo en pantallas en escolares de Bogotá, Colombia: estudio FUPRECOL. *Nutrición Hospitalaria*, 32(5), 2184-2192.
<https://dx.doi.org/10.3305/nh.2015.32.5.9576>
- Prieto, M. (2011). Actividad física y salud. *Innovación y experiencia educativas*, N°. 42: pp. 1-8. <https://colegioparticularblumenthal.cl/wp-content/uploads/2020/03/referencia-actividad-fisica-y-salud1.pdf>
- Quevedo, L. y Dussel, I. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

- Ramírez, A. (2021). Percepción del usuario en la utilización del servicio en el programa de ocio y tiempo libre de la secretaria de deportes y recreación de Itagüí Colombia. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 10(2), 1–24. <https://doi.org/10.6018/sportk.347831>
- Ramírez, B. (2020). El bienestar en la política social: alcances y límites. En Sánchez, A., Nava, I. y Cruz, J. *Bienestar y políticas públicas*. (pp. 159 – 194). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). http://ru.iiec.unam.mx/5359/1/Isalia_bienestar_politicas_0.pdf
- Ramírez, L., y Alfaro, J. (2018). Discursos de los niños y niñas acerca de su bienestar en la escuela. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-11 <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1164>
- Ramírez, L. (2016). *El concepto de bienestar en los estudiantes del grado 2-01 de la institución educativa San Luis Gonzaga del corregimiento de Chicoral del municipio del Espinal, Tolima- Colombia*. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. Archivo digital. <https://repository.ut.edu.co/server/api/core/bitstreams/70d487be-6630-40b4-8f86-2f464e53402c/content>
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco. <https://core.ac.uk/download/pdf/83079980.pdf>
- Ramos, C. y Gómez, M. (2018). *Valoración de la condición física y prescripción del ejercicio físico*. Sello Editorial Universidad del Tolima. <https://repository.ut.edu.co/bitstreams/ddd0023f-39cb-4d1c-8267-c73bdc9b694b/download>
- Ramos, C., Monje, J., López, J. y Figueroa, C. (2010). Influencia de la cátedra de Educación Física frente a los estilos de vida de la población escolar del

- Departamento del Huila. *Revista Educación física y deporte*, 29(1), 67-74.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/7162/6609>
- Ramos, R., Sanz, E., Ponce, A. y Valdemoros, M. (2009). La percepción del ocio saludable en la práctica físico-deportiva juvenil. Un análisis cualitativo. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(95), 24-31.
<https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300142/389609>
- Ramos, R.; Valdemoros, M.; Sanz, E. y Ponce, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 1-18.
www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART7.pdf
- Rateau, P. y Lo Mónaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicación y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.
<https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615/1820>
- Reig, A., Cabrero, J., Ferrer, R. y Richart, M. (2001). *Calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/24985/1/2001_Reig_et_al_Calidad_vida_UA.pdf
- Resurrección, D., Ruiz, D. y Salguero, J. (2016). Depresión y adolescencia: un análisis de los factores implicados. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 722 – 742). Ediciones Universidad de San Jorge.

https://www.researchgate.net/profile/Clara-Ortega/publication/340600500_Eficacia_de_un_entrenamiento_para_el_aumento_de_percepcion_de_auto-eficacia_y_confianza_para_hablar_en_publico_en_lengua_extranjera_en_una_muestra_de_estudiantes_universitarios/links/5e943d89299bf1307994aa24/Eficacia-de-un-entrenamiento-para-el-aumento-de-percepcion-de-auto-eficacia-y-confianza-para-hablar-en-publico-en-lengua-extranjera-en-una-muestra-de-estudiantes-universitarios.pdf

Rincón, A., Sánchez, N., Ruiz, E., Sánchez, I., Mendoza, D. y Lozano, S. (2021). Niveles de actividad física en adolescentes de Colombia. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(3), 78-98. <https://revistas.uma.es/index.php/riccafd/article/view/12533/14033>

Ríos, H. y Cerón, I. (2020). Política pública y bienestar social: un enfoque en derechos sociales. En Sánchez, A., Nava, I. y Cruz, J. *Bienestar y políticas públicas*. (pp. 109 – 138). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). http://ru.iiec.unam.mx/5359/1/Isalia_bienestar_politicas_0.pdf

Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad. Un análisis de la racionalización en la vida cotidiana*. Editorial Ariel S.A. <https://socialesenpdf.files.wordpress.com/2013/08/ritzer-george-la-mcdonalizacion-de-la-sociedad.pdf>

Roa, A. (2017). *El binomio ocio-familia desde el enfoque del ocio humanista: el caso de las familias de la Caja de Compensación Familiar del Huila*. [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7059736&orden=0&info=link>

- Rodríguez, L. (2022). *Cartografía corporal: estrategia didáctica para el aprendizaje del funcionamiento de las emociones orientada a la promoción y bienestar emocional en estudiantes de 5°*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18324/CARTOGRAF%c3%8da%20CORPORAL%20ESTRATEGIA%20DID%c3%81CTICA%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE%20DEL%20FUNCIONAMIENTO%20DE%20LAS%20EMOCIONES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, N. y Gallardo, K. (2020). El bienestar y la orientación educativa enfocados en las nuevas generaciones. *Revista Española de orientación y psicología*, 31(2), 7–18.
<https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/27982/pdf>
- Rodríguez, J., Bastidas, M., Genta, G., y Contreras, P. (2016). Calidad de vida relacionada con la salud en escolares de 10 a 14 años con sobrepeso y obesidad en la ciudad de Medellín, Colombia. *Univ. Psychol.*, 15(2), 301-314.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v15n2/v15n2a24.pdf>
- Rodríguez, F., Gualteros, J., Torres, J., Umbarila, L., y Ramírez, R. (2015). Asociación entre el desempeño muscular y el bienestar físico en niños y adolescentes de Bogotá, Colombia. *Nutrición hospitalaria*, 32(4), 1559-1566.
<http://www.nutricionhospitalaria.com/pdf/9310.pdf>
- Rodríguez, L. y Rodríguez, G. (2013). *Desarrollo de un programa de bienestar del escolar en los grados 10° y 11° del instituto vocacional Adventista del Llano (instival)*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/50139/1013601645.2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rodríguez, T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Nueva época*, núm. 11, 11-36.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n11/n11a2.pdf>
- Rodríguez, J. y Agulló, E. (1999). Estilos de vida, cultura, ocio y tiempo libre de los y las estudiantes universitarios. *Revista Psicothema*, 11(2), 247-259.
<https://www.psycothema.com/pdf/204.pdf>
- Rojas, L., Lopéz, J. y García-Álvarez, E. (2014). El ocio usando las tecnologías digitales: impacto y transformaciones. En Ortega, C. y Bayón, F. (2014). *El papel del ocio en la construcción social del joven* (pp. 123-138). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Roldán, C. (2018). *Gestión institucional y rendimiento académico de los estudiantes en la Institución Educativa N°1213 La Gloria Nivel Primario, Ate, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Archivo digital.
<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1859/TM%20CE-Ge%203649%20R1%20%20Roldan%20Llerena%20Carmen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Romero L. (2022). Subjetividad, libertad y educación. Reflexiones desde una perspectiva situada. *Del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, 16, 123-150.
<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj9856TjIyBAxVpRTABHQ7MCswQFnoECBMQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F8820446.pdf&usg=AOvVaw1F50DJXfORro-KhmVR1PXB&opi=89978449>

- Romero, S. (2020). Impacto de la adopción de estrategias de actividad física y alimentación saludable en escolares de Neiva. *Revista PACA* 10, 65-81. <https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2879/4044>
- Rosa, A. (2019). Análisis de la relación entre salud, ejercicio físico y condición física en escolares y adolescentes. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 20(1), 1-15. DOI: <http://doi.org/10.29035/rcaf.20.1.1>
- Rosa, A., García, E. y Carrillo, P. (2018). Percepción de salud, actividad física y condición física en escolares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3), 179-189. <https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v18n3/1578-8423-cpd-18-3-179-189.pdf>
- Rosa, A., García, E., Rodríguez, P., Pérez, J., Tárraga, M., Tárraga, P. (2017). Actividad física, condición física y calidad de la dieta en escolares de 8 a 12 años. *Nutr Hosp*; 34, 1292-1298. https://scielo.isciii.es/pdf/nh/v34n6/06_rosa.pdf
- Rubio, I. y López, Y. (2016). Relación entre la capacidad de mindfulness y ansiedad, estrés y rendimiento académico de alumnos de bachillerato. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 750 – 764). Ediciones Universidad de San Jorge. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Ruiz, A., Ledgard, N., Parra, A., Rodríguez, C. y Vera, J. (2021). Bienestar personal, eficacia y apoyo directivo y su relación con el clima y violencia escolar en docentes de preescolares. En In book: *Violência, Gênero e Populações Vulneráveis* (349-362) Publisher: Editora UCDB - Universidade Católica Dom Bosco, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/354904371_Bienestar_Personal_Efi

[cacia y Apoyo Directivo y su Relacion con el Clima y Violencia Escolar en Docentes de Preescolares](#)

- Ruiz, A. (2018). *Influencia de la actividad física y nivel de condición física sobre variables psicológicas y cognición en educación secundaria*. [Tesis de doctorado, Universidad de Jaén]. Archivo digital. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjNk4-NjoyBAxUWibAFHYW6D6MQFn0ECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fruja.ujaen.es%2Fjspui%2Fbitstream%2F10953%2F962%2F3%2F9788491592327.pdf&usg=AOvVaw14uxvTSA3dSQR7L-UtExIZ&opi=89978449>
- Ruiz, P. (2009). La investigación en el tema de socialización. *Psicogente*, 12(22), 326-340. <https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1167/1154>
- Salinas, D. (2012). *Prevención y afrontamiento del estrés laboral*. Editorial CCS Colección Dynamis.
- Sánchez, N. (2021). Bienestar. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 20, 229-241. doi: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6073>
- Sánchez, E. (2008). El interaccionismo simbólico y la educación dual. *Revista Temas*, (2), 55-70. <https://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/760/605>
- Sandoval, N. (2017). Diagnóstico acerca del uso del ocio y el tiempo libre entre los y las estudiantes de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (30), 169-188
- Sandoval, L., Camargo, M., Vergara, M., Quiroga, C., Pedraza, A., y Cristina, F. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en

- instituciones educativas colombianas. *Investigación Pedagógica*, 11(2), 11–48.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/729/812>
- Sárrate, M. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón*, 60(4), 51-61. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868/15405>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.
<https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Serres%202013%20-%20Pulgarcita.pdf>
- Skilar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9824/9023>
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, (41), 11-22.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj204-km4yBAxVKmWoFHQoQAXUQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fdi. alnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F1419230.pdf&usg=AOvVaw1bXACaB7U_0DHraZoQ0FLz&opi=89978449
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
<https://elibro.net/es/ereader/umecit/67198?page=2>
- Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout During

- the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67-74. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>
- Soler, J. (2016). Orientación, educación emocional y convivencia. En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 45 – 50). Ediciones Universidad de San Jorge. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2019/04/ACTAS_INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Y-BIENESTAR-II.pdf
- Soto, O., Venegas, D., y Medina, E. (2023). Incidencia de factores socioemocionales en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. *Educación y Humanismo*, 25(44), 121-145. <https://doi.org/10.17081/eduhum.25.44.5344>
- Suárez, M. (2019). *La autoevaluación y la calidad de la gestión institucional de la Institución Educativa Juan Velasco Alvarado del distrito de Pillcomarca, 2016*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Archivo digital. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3740/TM%20CE-Ev%204707%20S1%20-%20Suarez%20Vara%20Milka%20Primitiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tabares, F. (2011). *El conocimiento del ocio en las sociedades periféricas. Análisis de la producción científica sobre ocio, recreación y tiempo libre en Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad de Deusto]. Archivo digital. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Eq%2FdmJCG55g%3D>
- Tinoco, N., Cajas, M. y Santos, O. (2018). Diseño de investigación cualitativa. En Escudero, C. y Cortez, L. *Técnicas y métodos cualitativos para la*

- investigación científica* (pp. 42- 56). UTMACH.
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Tomé, G., Guedes, F.B., Cerqueira, A., Noronha, C., de Freitas, J.C., Freire, T., de Matos, M. (2023). How Is Leisure Related to Wellbeing and to Substance Use? The Probable Key Role of Autonomy and Supervision. *Children*, 10(773), 1-12.
https://www.researchgate.net/publication/370278755_How_Is_Leisure_Related_to_Wellbeing_and_to_Substance_Use_The_Probable_Key_Role_of_Autonomy_and_Supervision
- Torres, O. (2015). *Enfoque de los círculos de calidad como modelo escolar, para mejorar la gestión institucional en la Institución Educativa N.º 16058, Caserío Salabamba, Distrito Las Pirias–Jaén, 2014*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. Archivo digital
<https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/1620>
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 86-103.
<https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244005.pdf>
- Tovar, H. y Monteagudo, M. (2018). *Ocio y salud para músicos: una propuesta de ocio físico-deportivo para la prevención y mejora de la salud integral*. Editorial Kinesis.
- Tovar, G., Gutiérrez, J., Ibáñez, M., y Lobelo, F. (2008). Sobrepeso, inactividad física y baja condición física en un colegio de Bogotá, Colombia. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 58(3), 2309-5806.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-06222008000300008

- Tuvilla, J. (2004) *convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/5_convivencia-andalucia.pdf
- Urbina, J. y Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente* 21(40), 495-544. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Vicente, V. y Diaz, O. (2016). Efectos del ejercicio físico en el bienestar psicológico: una revisión de la literatura (2010 – 2015). En Soler, J., Aparicio, L., Diaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. (pp. 831 – 846). Ediciones Universidad de San Jorge. https://congresointeligenciaemocional.com/wp-content/uploads/2019/04/ACTAS_INTELIGENCIA-EMOCIONAL-Y-BIENESTAR-II.pdf
- Villa, A. (2021). *Propuesta para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en docentes y directivos de una institución educativa por medio de coaching y facilitación*. [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/e86853c8-122e-40c9-bd0d-1e57f02b8adf/content>
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

- Weerason, S., Tesaputa, K., & Phuetsing, A. (2021). Developing the Program to Strengthen Working Achievement Motivation Competencies of Welfare School's Teachers. *International Education Studies*, 14(11), 75-80. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n11p75>
- Wolter, R. (2018). El abordaje estructural de las representaciones sociales: puentes entre teoría y métodos. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 23(4), 621-631. <https://www.redalyc.org/journal/4010/401058418004/401058418004.pdf>
- World Leisure and Recreation Association. (WLRA). (1994). International Charter for Leisure Education. En: European Leisure and Recreation Association, Carta de ocio (pp. 13-16). <http://www.redcreacion.org/documentos/cartaocio.html>
- Zambrano, A. (2013). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Tercera edición. Grupo editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zúñiga, J. (2019). *El Docente Secundario municipal(izado) chileno: Las Políticas Educativas en la configuración de sentido de su Profesión*. [Tesis doctoral, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Archivo digital. <https://www.aacademica.org/000-093/353.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista semiestructurada y grupos focales

Preguntas docentes

1. Desde su experiencia ¿cómo definiría el concepto “ocio”?
 2. ¿El ocio es un tema que se puede abordar en la escuela? ¿por qué? ¿cómo?
 3. ¿Cree usted que el ocio cumple algún papel dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué tipos de aprendizajes son influenciados por una educación del ocio? ¿por qué?
 4. ¿Qué actividades realiza cuando tiene tiempo libre y que lo motiva a realizar dichas actividades? ¿Esas actividades influyen de alguna manera en su desempeño docente?
 5. En su práctica docente, ¿cómo equilibra el tiempo que le dedica a las actividades académicas y las actividades de ocio?
 6. ¿Desde su percepción como define lo que es el bienestar?
 7. ¿Considera que el ocio y el bienestar se relacionan? ¿por qué? ¿cómo?
 8. Desde su experiencia en la institución educativa, ¿considera que existe una gestión del bienestar de todos los actores educativos? ¿Cómo se evidencia? Si no existe, ¿cómo cree que debería ser?
 9. ¿Cree usted que debería educarse a los estudiantes para hacer buen uso de su tiempo libre? ¿Para qué serviría y quién tiene la responsabilidad de hacerlo?
 10. ¿Qué percepciones tiene sobre cómo los estudiantes experimentan el ocio en la escuela? ¿Han notado impactos positivos o negativos en su bienestar?
 11. ¿en la institución educativa se han realizado propuestas o prácticas que fomenten el bienestar de los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia a través del ocio? ¿cuales?
-

Preguntas grupo focal estudiantes

1. ¿Conocen el concepto de ocio, lo han escuchado alguna vez? ¿dónde? ¿Cómo defines el concepto de "ocio" en tu vida? Ahora lo mismo con el concepto de tiempo libre y bienestar. En total, son 3 conceptos.
2. ¿Para qué sirve o cómo ser usado el ocio? ¿Consideras que el tiempo libre es importante para tu bienestar? ¿Por qué o cómo?
3. ¿Qué haces en tu tiempo libre? ¿Alguna vez te has sentido culpable por tomarte un tiempo para ti mismo en lugar de hacer algo que la gente llama *productivo*?
4. ¿Has experimentado cambios en tus hábitos de tiempo libre? ¿Sientes que los hábitos de tu tiempo libre influyen en la forma como aprendes? ¿Crees que se puede decir que en la institución existe iniciativas o propuestas para el bienestar? ¿Qué tan importante es el bienestar en tu aprendizaje?
5. ¿Considera que el tiempo libre y lo que haces en ese tiempo tiene una relación con el bienestar en la escuela? ¿Por qué? ¿Qué propuestas te gustaría que promoviera la institución para el aprovechamiento del tiempo libre?
6. ¿Qué significa tener bienestar, ¿cómo lo podemos notar? ¿Cómo influyen tus pasatiempos o actividades de ocio en tu bienestar emocional?
7. ¿Qué opinas sobre la importancia de tener hobbies o pasiones en la vida? ¿Esos pasatiempos influyen en tu vida académica? ¿Ha sentido estrés alguna vez estrés o alguna otra situación a causa de sus responsabilidades académicas?
8. ¿Consideras que tu institución se preocupa por darte una oferta de ocio/tiempo libre? ¿Qué recursos o espacios dentro de tu institución promueven tu bienestar? ¿Qué te gustaría que la institución tuviera como propuesta de bienestar y dentro de esa propuesta, cómo influyen las actividades de tiempo libre, en otras palabras, las actividades diferentes a la jornada escolar?
9. ¿Crees que el tiempo libre puede ser educativo? ¿Por qué? ¿Sientes que tu institución educativa [docentes, directivos] tiene responsabilidad de formarte sobre cómo usar tu tiempo libre? Esa última pregunta, pero en el contexto de los padres de familia
10. ¿Crees que es posible pensar que el estudio afecta las actividades que hacemos en el tiempo libre? ¿Cómo encuentras

un equilibrio entre el estudio y el tiempo libre en tu vida?

11. ¿Qué tipo de experiencias de ocio te hacen sentir más conectado/a contigo mismo/a?

12. ¿Cuál es tu opinión sobre establecer límites en el uso del tiempo libre?

13. ¿De qué manera el estrés escolar influye en tu capacidad para disfrutar de tu tiempo libre y cuidar de tu bienestar?

Preguntas grupo focal padres de familia

Sabe usted ¿qué es el ocio? ¿lo ha escuchado? ¿a qué cree que hace referencia esta palabra?

2. ¿Qué considera que es tiempo libre, ¿cuándo siente que tiene tiempo libre? ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre? ¿Qué lo motiva a realizarlas?

3. ¿Desde que es padre de familia su tiempo de ocio tubo algún cambio? ¿cuales?

4. ¿En qué se desempeña laboralmente en la actualidad?

5. ¿las actividades que realiza en su tiempo libre influyen de alguna manera en su vida laboral? ¿cómo? ¿por qué?

6. ¿Desde su percepción, que es el bienestar?

7. ¿Como perciben el papel del ocio en la vida escolar de sus hijos? ¿considera que el ocio es importante para su bienestar?

8. ¿Qué actividades de ocio considera más beneficiosas para el desarrollo de sus hijos en el contexto escolar?

9. ¿Han notado algunos cambios en el comportamiento o estado emocional de sus hijos en relación con sus experiencias de ocio en la escuela?

10. ¿han notado si la institución promueve programas o actividades en el que se contemple el tiempo de ocio tanto para sus hijos como para usted?

11. ¿Qué piensa sobre la forma en la que la institución aborda el ocio? ¿cree que se genera algún impacto en el bienestar de los estudiantes?

12. ¿Qué piensa sobre la forma en la que la institución aborda el ocio? ¿cree que se genera algún impacto en el bienestar de los estudiantes?

13. ¿Cómo pueden colaborar los padres de familia y la escuela para promover un ambiente escolar que fomente el bienestar a través del ocio?

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN ENTREVISTADOS

Tema	Entrevistados					
	1	2	3	4	5	6
Ideas						

Fuente: Jara, (2018)

ACUERDOS Y DESACUERDOS PRINCIPALES

Temas	Acuerdos	Desacuerdos
Ideas		

Fuente: Jara, (2018)

Anexo 3. Oficio socialización estudio a padres de familia

Florencia, Caquetá XX de abril de 2021

Señores:

PADRES DE FAMILIA

Institución Educativa Juan Bautista Migani

La ciudad

Cordial saludo.

A través de esta comunicación, deseo pedir su permiso y aprobación para que su hijo participe en el proyecto de investigación “*Representaciones sociales de ocio desde las subjetividades educativas para el bienestar escolar en educación básica secundaria y media*”, bajo la supervisión del maestro: **Gustavo Adolfo Cardona Ortiz** perteneciente al programa de **Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)**.

Este proyecto presenta las siguientes particularidades:

Objetivo: El propósito de este estudio de caso será develar y analizar las representaciones sociales de ocio que subyacen a las subjetividades de los actores educativos [estudiantes, docentes y directivos docentes] para el desarrollo de una propuesta de bienestar escolar en la educación básica secundaria y media de la institución educativa Juan Bautista Migani, en Florencia (Caquetá).

Responsable: Gustavo Adolfo Cardona Ortiz, docente de la institución educativa y estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT).

Método: Después de obtener la aprobación previa de la institución y asegurarse de que tanto los padres como el adolescente hayan proporcionado un consentimiento

informado firmado, se llevarán a cabo los siguientes instrumentos de forma confidencial.

Los cuestionarios son de respuesta sencilla y requieren aproximadamente de 10 a 15 minutos para completarse cada uno. Es importante destacar que la información proporcionada en estos cuestionarios será completamente confidencial y anónima. Su participación es fundamental para lograr los objetivos de esta investigación.

Le agradecemos su colaboración y atención.

Atentamente,

Responsable de la Investigación
Profesor de Educación Física
Institución Educativa Juan Bautista Migani
Teléfono de contacto:
Correo electrónico:

Anexo 4. Formato de acuerdo informado

Nosotros, los firmantes, [Nombre del Primer Progenitor o Tutor], identificado(a) con la cédula de ciudadanía número [Número de Cédula] de [Lugar de Expedición], en calidad de progenitor(a) o tutor(a) legal, y [Nombre del Segundo Progenitor o Tutor], identificado(a) con la cédula de ciudadanía número [Número de Cédula] de [Lugar de Expedición], en calidad de progenitor(a) o tutor(a) legal, del estudiante [Nombre del Estudiante], identificado con [Tipo de Documento de Identidad del Estudiante] número [Número de Identificación del Estudiante], del grado [Grado del Estudiante], deseamos expresar mediante este documento que hemos recibido información completa y comprendemos la justificación, los objetivos, los procedimientos, así como las posibles incomodidades y beneficios relacionados con la participación de nuestro hijo(a) en el proyecto de investigación: **Representaciones sociales de ocio desde las subjetividades educativas para el bienestar escolar en educación básica secundaria y media**, que se detalla a continuación:

Equipo De Investigación

Dirigido por el profesor Gustavo Adolfo Cardona Ortiz e involucra la colaboración de los educadores de la Institución Educativa Juan Bautista Migani que enseñan en los grados de educación secundaria y media.

Objetivo: El propósito de este estudio de caso será develar y analizar las representaciones sociales de ocio que subyacen a las subjetividades de los actores educativos [estudiantes, docentes y directivos docentes] para el desarrollo de una propuesta de bienestar escolar en la educación básica secundaria y media de la institución educativa Juan Bautista Migani, en Florencia (Caquetá).

Actividades:

Participar en grupos de discusión de forma anónima y confidencial, con una duración estimada de respuesta de _____. Nuestro hijo se compromete a responder con sinceridad para garantizar la validez de la investigación. La recopilación de datos se llevará a cabo en formato físico.

Participación de Libre Elección

La decisión de que nuestro hijo(a) participe en este estudio es de su completa elección. En caso de que decida no participar o desee abandonar en cualquier momento, esto no resultará en ningún inconveniente ni tendrá repercusiones en su situación en la institución, ni en su rendimiento académico, ni en su vida social. Si decide retirarse, puede informar al equipo de investigación los motivos de su decisión.

Riesgos de Participación

No se identifican riesgos asociados a la participación en este estudio.

Confidencialidad

La información proporcionada por nuestro hijo(a) se mantendrá en estricta confidencialidad. Los resultados podrán ser divulgados en publicaciones académicas o presentados en eventos sin revelar su identidad o datos personales. Todos los registros y cuestionarios se conservarán de manera segura. En las bases de datos, cada participante será identificado por un código que se utilizará para su referencia. Esto se realizará en cumplimiento de las disposiciones de la Ley 1090 de 2006, que regula la práctica de la psicología en Colombia.

Asimismo, reconocemos que hemos sido debidamente informados y comprendemos que tenemos el derecho de recibir respuestas a cualquier pregunta o inquietud que nuestro hijo(a) o nosotros tengamos antes, durante o después de la ejecución de la investigación. También entendemos que tenemos el derecho de solicitar los resultados de los cuestionarios y pruebas que nuestro hijo(a) complete durante el estudio. Al considerar que los derechos de participación de nuestro hijo(a) en la investigación están protegidos y son responsabilidad del equipo de investigación, otorgamos nuestro consentimiento libre y voluntario para que participe en el estudio.

Es importante destacar que este consentimiento no limita el derecho de nuestro hijo(a) a ser informado(a) completamente sobre los aspectos mencionados anteriormente y a dar su propio consentimiento informado para participar en el estudio de manera libre y voluntaria. Entendemos que nuestra firma en este documento no implica la obligación de que nuestro hijo(a) participe en la investigación.

En constancia de lo anterior, firmamos el presente documento, en la ciudad de _____, el día _____, del mes _____ de _____,

Firma _____

Nombre _____

C. C. No. _____ **de** _____

Firma: _____

Nombre _____

C. C. No. _____ **de** _____

Responsable de la Investigación
Profesor de Educación Física
Institución Educativa Juan Bautista Migani
Teléfono de contacto:
Correo electrónico:

Anexo 5. Matriz de análisis documental y de contenido

MATRIZ PARA RECOLECCION DE DATOS ANÁLISIS DOCUMENTAL (Cardona, 2020)					
INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO					
TÍTULO				AÑO	
AUTOR				N.º DE PÁGS.	
EDITORIAL		CENTRO EDUCATIVO (S. A)		PAÍS	
FUENTE – LINK				REGISTRO REPOSITORIO FÍSICO	
TIPO DE DOCUMENTO					
TESIS DE DOCTORADO	TRABAJO DE GRADO MAESTRÍA	TESIS ESPECIALIZACIÓN	TRABAJO GRADO DE PREGRADO	OTRO	
PALABRAS CLAVE DEL DOCUMENTO					
CATEGORÍAS CON LAS QUE SE RELACIONA					

OTROS		CITAS EMPLEADAS	
PARTES DEL DOCUMENTO			
RESUMEN			
PROBLEMA INVESTIGADO		OBJETIVOS	
CATEGORÍAS CENTRALES DEL CUERPO TEÓRICO			
MARCO METODOLÓGICO			
HALLAZGOS O CONCLUSIONES – RESULTADOS			
BIBLIOGRAFÍA DESTACADA DE REFERENCIA			
ANÁLISIS DEL TEXTO / APORTES DESTACADOS SOBRE LAS CATEGORÍAS			

Anexo 6. Formato F-58

F-58
Rev. 02
(GIP)



Carta de Aprobación de Revisión Ortográfica

Señores

Comité de investigación UMECIT
Ciudad

Yo, Anyi Yuliana Calle Cabrera con cédula de identidad o pasaporte N° 1.117.532.354 asesor de redacción, ortografía y estilo del trabajo de grado, tesis, ensayo o práctica profesional, realizado por Gustavo Adolfo Cardona Ortiz Cédula de Identidad o pasaporte N° 1.117.502.255 para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación;

Hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Florencia (Caquetá) a los 28 días del mes de septiembre de 2023

Anyi Yuliana Calle Cabrera
Firma del Asesor

Nota: Anexar Diploma



La República de Colombia
Ministerio de Educación Nacional
y en su nombre

LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA

Creada por la Ley 60 de 1982

Confiere el Título de

*Licenciado en Lengua Castellana y
Literatura*

A

Anyi Yuliana Calle Cabrera

Cédula de Ciudadanía No. 1117532354

Expedida en Florencia

Quien cumplió satisfactoriamente con los requisitos académicos, exigidos por el Programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, de la Facultad de Ciencias de la Educación, y en constancia, se firma y se otorga el presente

DIPLOMA

Dado en Florencia, Caquetá a los 27 días del mes de septiembre de 2019

El Rector

El Decano

El Secretario General

Jefe Admisiones, Registro y Control Académico

Registrado en el libro No. 003

Al Folio No. 120

Fecha: 27 de septiembre de 2019

A13813

Anexo 7. Formato F-138

F-138
Rev.00
(IE)



CERTIFICACIÓN DE IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN

Nombre del estudiante/docente investigador: Gustavo Adolfo Cardona Ortiz

Cédula de identidad o pasaporte: 1.117.502.255 País: Colombia

Región: Caquetá Carrera: Doctorado en Ciencias de la Educación

Período: _____ Sede: _____

TIPO DE ACTIVIDAD REALIZADA:

Trabajo de Grado [Licenciatura, Maestría] _____ TESIS DOCTORAL INVESTIGACIÓN INSTITUCIONAL _____

Empresa o Institución donde desarrolló el estudio Institución Educativa Juan Bautista Miganj

Tipo de Empresa o Institución Educativa oficial (pública)

Dirección: Calle 14 N° 15-71

País: Colombia Región: Caquetá (Florencia)

Nombre de la persona que certifica: Pedro Torres Calderón

Cargo que ocupa: Rector

Título de la investigación realizada:

REPRESENTACIONES SOCIALES DE OCIO DESDE LAS SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS PARA EL BIENESTAR ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA

Impacto, beneficio o aporte que considera realiza la investigación a su empresa o el contexto:

La investigación sobre ocio y bienestar en una Institución escolar ha tenido un impacto profundo y significativo en la vida de estudiantes, docentes y padres de familia. Estudiar cómo se experimenta el ocio y cómo este afecta el bienestar en nuestro entorno escolar ha proporcionado valiosos aportes y beneficios como: fomento del bienestar Integral identificando las áreas donde se puede mejorar el bienestar, no solo en términos de salud física y mental, sino también en aspectos sociales y emocionales. Esto lleva a una experiencia escolar más enriquecedora y equilibrada de la comunidad educativa; promoción de la salud mental ya que al comprender cómo el ocio se relaciona con la salud mental en la escuela, se pueden desarrollar estrategias para prevenir el estrés, la

F-138
Rev.00
(IE)



ansiedad y otros problemas emocionales que pueden afectar el rendimiento académico y la calidad de vida; dinamización de estrategias de aprendizaje en el sentido de vincular elementos lúdicos y de ocio a los métodos de enseñanza para hacer que el aprendizaje sea más atractivo y efectivo. Por último, la creación de una ruta para el diseño de políticas institucionales de bienestar centradas en el ocio, promueve la participación activa y directa de los padres de familia, fomenta la creatividad y eso se evidenció en las diversas actividades propias de la investigación que generaron un impacto positivo.

Comunidades, Instituciones y/o personas beneficiadas:

Se considera que la investigación representó una articulación con varios agentes educativos (estudiantes, docentes y padres de familia). Si bien es cierto se enmarca en la institución educativa Juan Bautista Migani, puede consolidarse como un referente ideal para procesos externos.

Aplicabilidad futura de los resultados de la actividad desarrollada por el estudiante en pro de la Institución

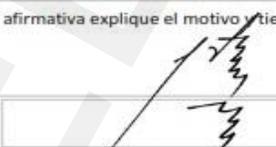
La aplicación futura de los resultados del estudio en pro de la institución es un aspecto crucial para asegurar que la investigación tenga un impacto duradero y beneficios concretos en la comunidad escolar. En ese sentido se recomienda mantener el impulso de promover la construcción de políticas y programas de bienestar escolar que signifiquen una mejora sustancial en la experiencia de los actores educativos en la institución, aumentar la participación de padres de los procesos institucionales y mantener una evaluación constante para encontrar puntos de mejora

Por la empresa o institución
Nombre: Pedro Torres Calderón
Sello de la institución o empresa

Firma del Estudiante o Docente Investigador
Gustavo Adolfo Cardoña Ortiz



Anexo 8. Formato F-166 Autorización publicación obra

F-166 REV. 03 GIP		 UMECIT Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología	
AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA DIVULGAR SU OBRA			
DATOS DEL DOCUMENTO:			
Título de la obra:	REPRESENTACIONES SOCIALES DE OCIO DESDE LAS SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS PARA EL BIENESTAR ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA VOCACIONAL		
Nombre completo del autor	Gustavo Adolfo Cardona Ortiz	Cédula / Pasaporte: 1.117.502.255	
Contacto del autor	Correo electrónico gustavocardona@umecit.edu.pa	Teléfono de contacto 3204242669	ORCID https://orcid.org/0000-0001-8188-3834
TIPO DE DOCUMENTO			
Nivel de estudios <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Especialización <input type="checkbox"/> Maestría <input checked="" type="checkbox"/> Doctorado		Investigación Institucional <input type="checkbox"/>	Otros (video, boletín, entre otros): <input type="text"/>
Facultad:	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación		
Carrera:	Doctorado en Ciencias de la Educación con énfasis en investigación, evaluación y formulación de proyectos educativos		
Nombre del Tutor/Director : Leibnitz Castro Cruz			
AUTORIZACIÓN DEL AUTOR			
<p>Al firmar y presentar esta licencia, usted (el autor o el propietario de los derechos de autor) concede a la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT) el derecho no exclusivo de reproducir, traducir (como se define a continuación) y/o distribuir su envío (incluyendo el resumen) en todo el mundo en formato impreso y electrónico y en cualquier medio, incluyendo pero no limitado a audio o video.</p> <p>Usted acuerda que UMECIT puede, sin cambiar el contenido, traducir la presentación a cualquier medio o formato con el propósito de preservación.</p> <p>Usted también está de acuerdo en que UMECIT pueda mantener más de una copia de este por seguridad, respaldo y conservación.</p> <p>Usted declara que la presentación es su trabajo original y que usted tiene el derecho a conceder los derechos contenidos en esta licencia. Usted también declara que su presentación no infringe, según su conocimiento, los derechos de autor de cualquier persona.</p> <p>Si la presentación contiene material para el que no tiene derechos de autor, usted declara que ha obtenido el permiso sin restricciones del derechos de autor de otorgar a UMECIT los derechos exigidos por esta licencia, dicho material de propiedad de terceros está claramente identificado y reconocido dentro del texto o contenido de la presentación.</p> <p>Si la presentación se basa en trabajos que sean patrocinados o apoyados por una agencia u organización que no sea de UMECIT, usted representa que tiene cumplimiento de cualquier derecho de revisión o de otras obligaciones necesarias necesarias contrato o acuerdo.</p> <p>UMECIT identificará claramente su(s) nombre(s) como autor(es) o propietario(s) de la presentación y no hará ninguna modificación, a excepción de lo permitido por esta licencia, a su presentación. La obra será depositada y divulgada con el contenido entregado, por tanto es responsabilidad del autor, el cual debe notificar si su obra debe estar acceso restringido o evitar colocar datos personales e información confidencial que no debe ser público.</p> <p>La licencia Creative Commons del Repositorio Digital de la Universidad es <input type="text"/> al menos que el autor especifique una licencia diferente.</p> <p style="text-align: right;">Atribución-NoComercial-CompartirIgual</p>			
escriba aquí la licencia deseada para compartir obra			
La obra contiene partes o en totalidad información confidencial SI <input type="checkbox"/> NO <input checked="" type="checkbox"/>			
Si la respuesta es afirmativa explique el motivo y tiempo de restricción de la obra:			
Firma del autor:			Fecha: 28-septiembre de 2023
El formulario debe ser entregado por separado debidamente diligenciado a computadora y en formato PDF tamaño legal. Todos los trabajos por motivos de conservación se cargan al Repositorio Digital, la autorización corresponde a su divulgación. Este documento no tiene validez sin las firmas correspondientes.			