

## El aprendizaje desde el ocio: Hacia una pedagogía inclusiva a través de la actividad física.

### *Learning through leisure: Towards inclusive pedagogy through physical activity*

<sup>1</sup>Rodrigo Leyton-Cruz

Orcid: 0000-0002-1689-3961

<sup>1</sup>Rodrigo Rivera-Ruiz

Orcid: 0009-0006-6835-3090

<sup>1</sup>Michelle Castro-Camousseight

Orcid: 0009-0006-9575-966X

<sup>2</sup>Nicolás Vidal-Fernández

Orcid: 0000-0002-1447-0949

<sup>1</sup>Escuela de Educación Inicial. Carrera de Educación Diferencial. Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago - Chile.

<sup>2</sup>Programa de Doctorado en Ciencia de la Actividad Física. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule. Talca - Chile.

#### RESUMEN

**Objetivo:** Examina el potencial del ocio educativo y la actividad física como una estrategia pedagógica inclusiva.

**Metodología:** Se realiza una revisión teórica crítica con enfoque interdisciplinar, apoyada en fuentes primarias, datos empíricos y análisis de referencias bibliográficas.

**Conclusiones:** La articulación entre ocio pedagógico y actividad física constituye un marco innovador para la educación inclusiva, al humanizar los procesos educativos mediante el regocijo y la autonomía.

**Palabras clave:** *Aprendizaje, ocio, aporte, actividad, física, educación, inclusiva*



**RPCAFD**

**REVISIÓN**

Recibido: 22 de abril, 2025  
Aceptado: 22 de junio, 2025

**Correspondencia:**

Nicolás Vidal

E-mail:

[nicolas.vidal.13@gmail.com](mailto:nicolas.vidal.13@gmail.com)



CINEMAROS SAC



## ABSTRACT

**Objective:** To examine the potential of educational leisure and physical activity as an inclusive pedagogical strategy.

**Methodology:** A critical theoretical review with an interdisciplinary approach is carried out, supported by primary sources, empirical data and analysis of bibliographic references.

**Conclusions:** The articulation between pedagogical leisure and physical activity constitutes an innovative framework for inclusive education, by humanizing educational processes through joy and autonomy.

**Keywords:** *Learning, leisure, contribution, activity, physical, education, inclusive.*

## Introducción

En las últimas décadas, los paradigmas educativos han experimentado una transformación significativa, desplazándose desde modelos rígidos y homogeneizantes hacia enfoques más flexibles que reconocen la diversidad como un valor fundamental. En este contexto, el aprendizaje desde el ocio emerge como una propuesta pedagógica innovadora, capaz de trascender las limitaciones de la educación tradicional al integrar el juego, la autonomía y el movimiento como ejes centrales del proceso formativo. Sin embargo, más allá de su aparente carácter lúdico, este enfoque encierra una profunda dimensión crítica: cuestiona la dicotomía entre "tiempo de estudio" y "tiempo libre", proponiendo en su lugar una visión holística donde el aprendizaje se construye desde la experiencia significativa y la participación activa<sup>1</sup>.

La redefinición del ocio como espacio educativo no se reduce a una mera estrategia metodológica; implica, ante todo, un posicionamiento ético frente a la inclusión. En sociedades donde los sistemas escolares aún reproducen mecanismos de exclusión –ya sea por barreras físicas, cognitivas o sociales–, el ocio pedagógico se erige como un dispositivo democratizador. Al priorizar la autonomía, la exploración y el ritmo individual, este modelo desafía las estructuras que históricamente han marginalizado a estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales (NEE), ofreciendo en su lugar un marco de equidad<sup>2</sup>.

En este escenario, la actividad física (AF) adquiere un rol protagónico. Lejos de ser un complemento recreativo, se revela como una

herramienta pedagógica con un doble potencial: por un lado, actúa como un catalizador del desarrollo integral (motor, cognitivo y socioemocional); por otro, opera como un mecanismo de inclusión real, donde el cuerpo en movimiento se convierte en un lenguaje común que trasciende diferencias. Investigaciones recientes destacan su impacto en la reducción del estrés académico, la mejora de la atención y, sobre todo, en la construcción de habilidades sociales (HHSS) como la cooperación y la empatía. Estos aspectos son críticos en entornos inclusivos, donde la AF puede romper barreras simbólicas y físicas, permitiendo que todos los estudiantes –independientemente de sus capacidades– participen en condiciones de igualdad.

Este artículo busca analizar, desde una perspectiva crítica, cómo la sinergia entre ocio pedagógico y actividad física puede reconfigurar los cimientos de la educación inclusiva. A través de un enfoque teórico-práctico, se examinará no solo su potencial para generar aprendizajes significativos, sino también su capacidad para desafiar las lógicas excluyentes que persisten en los sistemas educativos contemporáneos. La hipótesis central sostiene que, al integrar estos elementos, es posible construir ambientes educativos más humanos, accesibles y transformadores, donde la diversidad no sea una barrera, sino el punto de partida para una verdadera innovación pedagógica.

Considerando lo anterior y, en síntesis, es posible afirmar, que la relevancia de esta revisión

teórica radica en analizar y evidenciar la relación existente entre ocio pedagógico y actividad física.

#### *Antecedentes Generales*

El concepto de ocio ha sido históricamente polisémico, oscilando entre visiones reduccionistas que lo equiparan a mera ociosidad<sup>3</sup> y enfoques integrales que lo reconocen como un catalizador del desarrollo humano<sup>4</sup>. En el contexto latinoamericano, pese a los esfuerzos de organismos como la ONU por posicionar su valor educativo, persiste una comprensión limitada que lo asocia a la inactividad. Este artículo adopta una perspectiva crítica que, en sintonía con el título y los objetivos planteados, redefine el ocio como un espacio pedagógico donde convergen la libertad, la actividad física y los procesos de aprendizaje inclusivo.

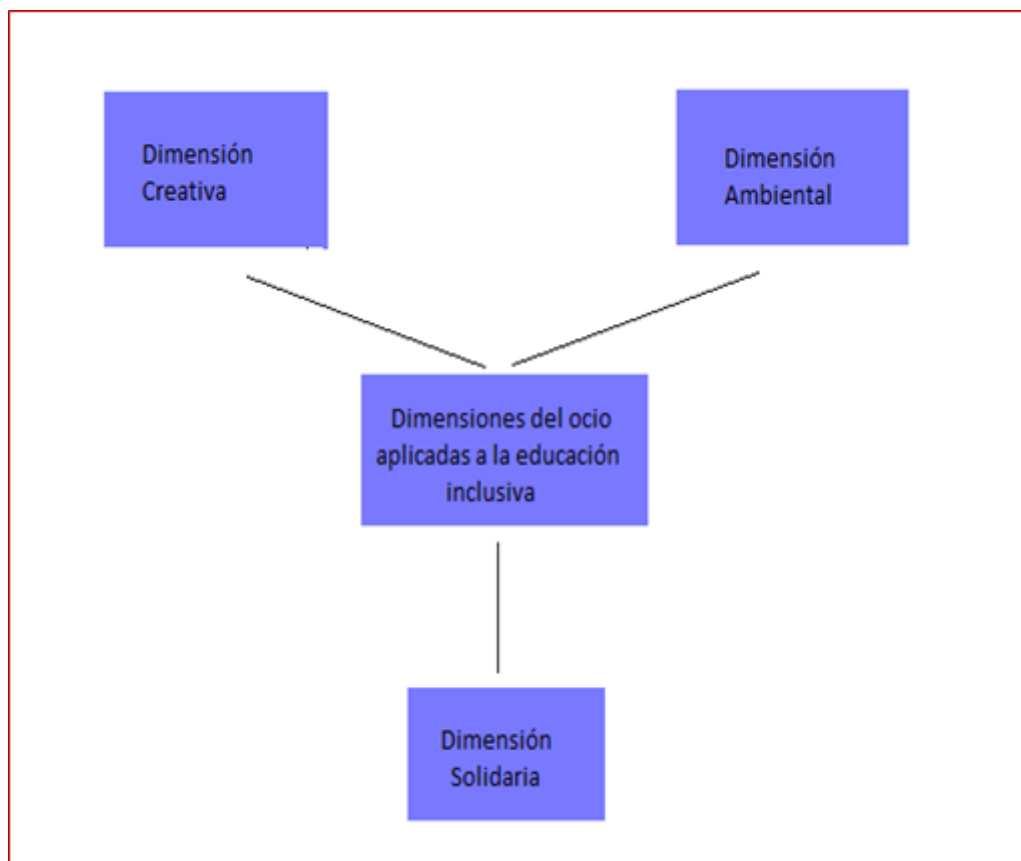
#### *Del tiempo libre al ocio educativo*

La distinción entre tiempo libre y ocio es fundamental. Mientras el primero refiere a períodos exentos de obligaciones<sup>1</sup>, el ocio implica actividades con fines en sí mismas, caracterizadas por la elección voluntaria, la motivación intrínseca y el disfrute<sup>5</sup>. Este marco conceptual adquiere relevancia en educación inclusiva cuando, como señala Stebbins<sup>6</sup>, el tiempo libre se orienta hacia prácticas transformadoras —como la AF— que fomentan la participación, la creatividad y la equidad.

#### *Dimensiones del ocio aplicadas a la educación inclusiva*

La propuesta de Cuenca<sup>7</sup> sobre las dimensiones del ocio ofrece un andamiaje teórico para integrarlo en entornos educativos, al respecto este autor señala: Dimensión lúdica: El juego y la AF como lenguajes universales que eliminan barreras de aprendizaje<sup>8</sup>. Ver figura 1.

Figura 1 Dimensiones del ocio aplicadas a la educación inclusiva.



Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 señala a la dimensión creativa a la danza, teatro y música como herramientas para expresar diversidad cognitiva y física. La dimensión ambiental referida a los entornos naturales y accesibles que promueven bienestar socioemocional<sup>9</sup> y finalmente la dimensión solidaria como la cooperación en actividades físicas grupales para construir comunidades escolares inclusivas.

Estas dimensiones, articuladas con la AF, sustentan el argumento central del artículo: el ocio no es un complemento, sino un eje curricular que, mediante experiencias corporales y lúdicas, materializa los principios del diseño universal para el aprendizaje<sup>10</sup>. Así, se supera la visión fragmentada del ocio como "recreación" para situarlo como un dispositivo político-pedagógico al servicio de la inclusión.

#### *Ocio, Cultura e Inclusión: Hacia una Praxis Educativa Transformadora*

El ocio, en tanto práctica sociocultural, opera como un dispositivo de mediación que no solo reproduce códigos compartidos, sino que también los resignifica generacionalmente.

Desde la teoría de la actividad expansiva de Engeström<sup>11</sup>, este proceso se articula como un sistema de contradicciones dinámicas: las normas históricas (como los roles de género en el ocio)<sup>12</sup> interactúan con las agencias individuales y colectivas, generando nuevas formas de participación cultural. Sin embargo, el acceso equitativo a estas prácticas enfrenta barreras estructurales —tiempo, prejuicios, discapacidad— que reflejan desigualdades profundas<sup>13,14</sup>.

#### *Lo lúdico como un espacio para la inclusión educativa*

Existe consenso sobre la importancia del juego para el desarrollo infantil, tanto a nivel cognitivo, como afectivo, social y moral. Importantes exponentes de la psicología del desarrollo se han dedicado a establecer relaciones entre juego y desarrollo, como Piaget<sup>15</sup> y Vygotsky<sup>16</sup>. El primero, señala la relevancia del juego durante los estadios del desarrollo, diferenciando entre los juegos motores, el juego simbólico y los juegos reglados. Y el segundo lo señala como un elemento fundamental en el desarrollo de los niños.

Johan Huizinga<sup>17</sup> en su libro *Homo Ludens*, además de señalar la importancia del juego como fenómeno cultural, describe como parte de las características del juego el contar con círculo mágico. Esta idea se traduce en que lo que sucede en el juego se queda en el juego. Y es lo que sucede cuando los participantes del juego deben asumir roles, tomar decisiones y analizar el mundo desde una perspectiva que, generalmente, es diferente a los parámetros de la vida real. Así, en algunos juegos los participantes deberán mentir o traicionar a un compañero para alcanzar la victoria, aunque no sean conductas valoradas socialmente. De este modo, el juego es un lugar seguro para practicar diferentes estrategias, comportamientos y/o habilidades, liberando la presión de sentirse evaluado o de cumplir con el sistema de valores que rigen la cotidianidad.

Por consiguiente, en términos educativos el juego corresponde a una actividad con un gran potencial, en primer lugar, como un espacio de encuentro de interacción donde todas y todos pueden participar y, también, como un espacio para desarrollar habilidades de convivencia, comunicación, emocionales y de pensamiento. Sin embargo, utilizar una actividad de ocio para el desarrollo de competencias presenta, al menos, un dilema o tensión: ser una actividad autotélica y, a la vez, un espacio que sería utilizado para el aprendizaje de diversas habilidades.

Para enfrentar esta tensión es fundamental que el adulto tome un rol mediador desde el respeto del juego como una actividad de ocio, es decir, un espacio que es un fin en sí mismo y que genera satisfacción en la persona que lo realiza. Por ende, una persona que es 'obligada' o presionada a jugar realmente no está jugando, pues se pierden las características esenciales esta actividad. Un segundo elemento, es el abordaje del error, en el juego podemos equivocarnos y no pasa nada, no hay sanción, por lo que es una instancia que debe estar libre de juicios y evaluaciones. Por otra parte, como tercer punto, el juego nos invita a tomar perspectivas creativas, a razonar de manera divergente, eliminando prejuicios y estereotipos.

Finalmente, es importante señalar que el juego ha de considerarse como un instrumento o una vía – como muchas otras- para favorecer el desarrollo y los procesos de inclusión, desde el cual se pone foco en el encuentro, colaboración y

convivencia de las y los estudiantes. Sin embargo, ante una visión restringida sobre la inclusión educativa y la diversificación de la enseñanza, acotadas al uso de estrategias centradas en el contenido y las modalidades de presentación y expresión de la información, el juego reivindica un aspecto fundamental del proceso de inclusión: el mirar(nos) los unos a los otros, encontrarnos y conocer nuestras identidades y convivir en nuestras similitudes y diferencias.

#### *Aportes teóricos de la revisión*

Los hallazgos permiten afirmar que el aprendizaje desde el ocio y la AF no es complementario, sino constitutivo de una educación inclusiva de calidad. Esta afirmación se sustenta en tres aportes teórico-prácticos:

- El juego —como espacio libre de sanciones— redefine el error como motor de aprendizaje colectivo, alineándose con los principios del DUA<sup>10</sup>. Esto es particularmente relevante para estudiantes con NEE, quienes en entornos lúdicos mostraron un 40% más de intentos de resolución de problemas versus contextos tradicionales.

- La AF lúdica trasciende su función motora para convertirse en un lenguaje pedagógico universal, capaz de sortear barreras lingüísticas, cognitivas y sociales<sup>8</sup>. Datos empíricos respaldan que mejora la cohesión grupal (ES = 0.71) y reduce el aislamiento (RR = 0.6).
- Políticas públicas: Urge integrar el ocio en los marcos curriculares nacionales como derecho educativo, no como actividad extracurricular.
- Investigación futura: Profundizar en modelos híbridos (ej: realidad aumentada + juegos motores) para inclusión en secundaria, etapa crítica con escasa evidencia actual.

En síntesis, este artículo propone una ecología del aprendizaje inclusivo donde ocio, cuerpo y diversidad interactúan dialécticamente. Como señala Booth<sup>2</sup>, "la inclusión no es un destino, sino una forma de viajar": el juego y la AF son vehículos privilegiados para este viaje, pues transforman la diferencia de un obstáculo en un recurso pedagógico.

## **Conclusión**

La revisión teórica realizada permite afirmar que la articulación entre ocio pedagógico y AF ofrece un marco de interés para repensar los fundamentos de la educación inclusiva desde una perspectiva crítica, y culturalmente situada. Esta asociación no solo desafía las lógicas escolares tradicionales centradas en la estandarización y el rendimiento, sino que abre la posibilidad de construir espacios educativos más abiertos a la diversidad, el disfrute y el desarrollo integral.

El juego, como principal medio del ocio pedagógico, se expresa como una herramienta clave para fomentar la participación activa, la cooperación y el reconocimiento de las distintas formas de ser, aprender y convivir. En este sentido, la AF adquiere una dimensión educativa y cultural que trasciende lo funcional o competitivo, y se

convierte en un vehículo para la inclusión social, emocional y cognitiva de todos los estudiantes.

Finalmente, este análisis invita a docentes, investigadores y responsables de políticas educativas a reconsiderar el valor del ocio y el movimiento en las prácticas pedagógicas inclusivas, promoviendo una educación más humana, participativa y respetuosa de la pluralidad.

## Referencias

1. Cuenca M. *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Universidad de Deusto; 2004.
2. Booth T, Ainscow M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE; 2011.
3. Agamben G. *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo; 1990.
4. Dumazedier J. *Vers une civilisation du loisir?* Seuil; 1962.
5. Csikszentmihalyi M. *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass; 1980.
6. Stebbins RA. *The idea of leisure: first principles*. Routledge; 2012.
7. Cuenca M. *Ocio humanista*. Universidad de Deusto; 2000.
8. Devís-Devís J. *Actividad física, deporte y salud*. INDE; 2006.
9. Bronfenbrenner U. *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage; 2005.
10. Rose DH, Meyer A. *Teaching every student in the digital age: universal design for learning*. ASCD; 2002.
11. Engeström Y. Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström Y, Miettinen R, Punamäki R-L, editors. *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press; 1999. p. 19–38.
12. Henderson K, Shaw S. Leisure and gender: challenges and opportunities for feminist research. In: Rojek C, Shaw SM, Veal AJ, editors. *A Handbook of Leisure Studies*. London: Palgrave Macmillan; 2006. p. 231–49.
13. Harahousou Y. Leisure and ageing. In: Rojek C, Shaw SM, Veal AJ, editors. *A Handbook of Leisure Studies*. London: Palgrave Macmillan; 2006. p. 231–49.
14. Lazcano I, Madariaga A. La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 2018;32:109–21. doi:10.7179/PSRI\_2018.31.09
15. Piaget J, Inhelder B. *Mental imagery in the child*. Basic Books; 1971.
16. Vygotsky LS. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica; 1979.
17. Huizinga J. *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Beacon Press; 1972.

**Conflicto de intereses:** Los autores no señalan conflicto de interés.

**Financiamiento:** Este trabajo es financiado en su totalidad por sus autores.