



Las escuelas de ocio y tiempo libre en España: estudio correlacional de los contenidos formativos transversales

Leisure and Free Time Schools in Spain: Correlational Study of Transversal Training Contents

As escolas de lazer e tempo livre na Espanha: estudo correlacional dos conteúdos formativos transversais

Paloma Valdivia-Vizarreta*  orcid.org/0000-0003-1499-5478

María Pilar Rodrigo-Moriche**  orcid.org/0000-0002-6513-0899

Roberto Sánchez-Cabrero***  orcid.org/0000-0002-1978-7531

Para citar este artículo: Valdivia-Vizarreta, P., Rodrigo-Moriche, M. y Sánchez-Cabrero, R. (2023). Las escuelas de ocio y tiempo libre en España: estudio correlacional de los contenidos formativos transversales. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 227-250. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13271>



Recibido: 20/01/2021
Evaluado: 10/06/2021

* Universidad Autónoma de Barcelona. paloma.valdivia@uab.cat.

** Universidad Autónoma de Madrid. pilar.rodrigo@uam.es.

*** Universidad Autónoma de Madrid. roberto.sanchez@uam.es.

Resumen

Los cambios sociales y tecnológicos nos llevan a replantearnos si las formaciones de ocio y tiempo libres están adaptadas a las necesidades actuales. Este artículo de investigación tiene por objetivos (1) conocer las valoraciones de agentes profesionales y jóvenes respecto a contenidos transversales que se imparten en los cursos de monitor de ocio y tiempo libre, y (2) evaluar la significación de las relaciones que se establecen entre los contenidos transversales a partir de los diferentes colectivos consultados. A partir de un cuestionario dirigido a 1049 personas, de equipos directivos/técnicos de escuelas de ocio y tiempo libre, responsables de la formación y coordinación del alumnado vinculado a 25 escuelas de tiempo libre y jóvenes de 11 comunidades autónomas de España. Se realizó un estudio correlacional a través de tablas de contingencia, mediante los estadísticos *Chi Cuadrado* y *D de Somers*. Como resultados se evidencia que los agentes valoran la propuesta formativa como consolidada y aceptada, pues existe una coherencia entre los contenidos, la expectativa del alumnado y las personas implicadas, lo cual ha permitido reflexionar y proponer actualizaciones de los contenidos transversales. Además de sugerir mantener los contenidos transversales centrados en las actuales políticas de juventud, así como en sus necesidades.

Palabras clave

ocio; tiempo libre; escuelas; ocio educativo; educación en el tiempo libre; juventud; contenidos formativos transversales

Keywords

leisure; leisure time; schools; educational leisure; leisure time education; youth; transversal training contents

Abstract

Social and technological changes lead us to rethink whether leisure and free time training is adapted to current needs. The objectives of this research paper are (1) to know the evaluations of professional agents and young people regarding the transversal contents that are taught in the leisure and free time monitor courses, and (2) to evaluate the significance of the relationships that are established between the transversal contents from the different groups consulted. Based on a questionnaire addressed to 1049 people that includes management / technical teams of leisure and free time schools, responsible for training and coordination, students, linked to 25 free time schools, and young people from 11 autonomous communities in Spain. A correlational study was carried out through contingency tables, using the *Chi-Square* and *Somers D* statistics. As result, it is evident that the agents value the training proposal as consolidated and accepted, there is a coherence between the contents, the expectations of the students, and the people involved, therefore this has allowed reflecting and proposing updates of the transversal contents, as well as suggesting keeping the transversal contents focused on the current youth policies, as well as on their needs.

Resumo

As mudanças sociais e tecnológicas levam-nos a repensarmos se as formações de lazer e tempo livre estão adaptadas às necessidades atuais. Este artigo de pesquisa tem por objetivos (1) conhecer as avaliações de agentes profissionais e jovens sobre conteúdos transversais que são ministrados nos cursos de monitor de lazer e tempo livre, e (2) avaliar a significação das relações que se estabelecem entre os conteúdos transversais a partir dos diferentes grupos consultados. Com base num questionário dirigido a 1049 pessoas, de equipes de gestão/técnicas de escolas de tempos livres e de lazer, responsáveis pela formação e coordenação de alunos ligados a 25 escolas de tempos livres e jovens de 11 comunidades autónomas de Espanha. Realizou-se um estudo correlacional por meio de tabelas de contingência, utilizando as estatísticas *Chi Square* e *D de Somers*. Como resultados, fica evidente que os agentes valorizam a proposta formativa como consolidada e aceita, pois, existe uma coerência entre os conteúdos, as expectativas dos alunos e das pessoas envolvidas, o que tem permitido refletir e propor atualizações dos conteúdos transversais. Além de sugerir manter os conteúdos transversais focados nas atuais políticas de juventude, bem como em suas necessidades.

Palavras-chave

lazer; tempo livre; escolas; lazer educativo; educação no tempo livre; juventude; conteúdos de formação transversal

Introducción

El ocio es un fenómeno complejo cuyo significado y naturaleza cambian continuamente. La sociedad dicta o es propicia a un modo particular de ocio, lo que determina su forma y naturaleza, así como el alcance y límite de participación (Wani *et al.*, 2020). La situación de crisis económica, social y sanitaria, la limitación de las políticas públicas, el aumento de los procesos de urbanización y los cambios sociales han transformado y, en algunos casos, reducido las actividades en el ámbito del ocio y tiempo libre (OTL). Las nuevas formas de interacción, consideradas por algunas personas como antisociales o de distanciamiento social, reducen las oportunidades de alcanzar el potencial competencial que ofrece el sistema social, cultural y educativo en este ámbito (Fredriksson *et al.*, 2018; Sadovaya *et al.*, 2015). La educación actual, cada vez más móvil, y una vida cotidiana intensamente digital (Žumárová, 2015) exigen una revisión de las prácticas formativas para saber si dan respuesta a estas intersecciones, ambivalencias y fricciones involucradas en la participación paralela en múltiples contextos y actividades coubicados y mediados por las tecnologías (Thulin y Vilhelmson, 2019).

Desde la pedagogía social, la educación en el OTL se enfoca en construir una sociedad centrada en los derechos humanos y las oportunidades educativas a lo largo y ancho de la vida. Esta perspectiva se basa, por un lado, en la idea de un ocio valioso (Cuenca, 2014), en el que se sustenta positivamente la salud y el bienestar, tanto físico como mental, y también de un ocio humanista (Caride, 2014) centrado en el desarrollo humano en dos niveles. Este desarrollo puede ser: a nivel personal, es decir, lo que una persona puede llegar a hacer y ser (Sen, 2009) según las oportunidades que busca y que se le presentan (Nussbaum, 2012); y a nivel social (Lázaro *et al.*, 2018; Maroñas *et al.*, 2019), que concierne a la cultura, la democracia, los valores cívicos (Puig *et al.*, 2000) y la convivencia.

La educación del ocio es un elemento central en la vida de las personas jóvenes (Benedicto *et al.*, 2016) y abarca actividades físicas, mentales y emocionales (San Pedro Veledo *et al.*, 2018). Las entidades de OTL educativo favorecen en las personas jóvenes la adquisición de competencias (Marzo *et al.*, 2019), además de ser espacios óptimos para aplicar conocimientos e intervenir en la comunidad (Soler Masó *et al.*, 2019).

En España, la práctica educativa a través del OTL se aprende en las conocidas a nivel estatal como escuelas de ocio y tiempo libre. Sus antecedentes formativos son de 1940 (Herrera, 2006), pero no es hasta 1982 que se aprueban las normas que regulan estas escuelas y se incorporan al Marco Español de Cualificaciones (MECU) a través de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad. Esta acción evidencia la evolución

y el progreso de esta formación y su vinculación con el aprendizaje a lo largo de la vida. Posteriormente, se registra y publica el *I Convenio colectivo marco estatal de ocio educativo y animación sociocultural* (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 15 de julio del 2015), lo que significó un avance más sólido para los perfiles profesionales que se forman en estas escuelas, principalmente monitores y coordinadores de ocio y tiempo libre.

La formación para organizar y diseñar actividades de ocio depende de los procesos culturales en la sociedad, del crecimiento y la importancia del tiempo libre como espacio de autorrealización y autodesarrollo (Sadovaya *et al.*, 2015) e incluso de las necesidades sociales y familiares, pues estos determinan y condicionan muchas de las ofertas de servicios y programas educativos de ocio (Soler, 2012).

Para Rodrigo-Moriche (2020), la formación de monitor de OTL parte de la libertad individual, ya que la persona joven elige voluntariamente realizar esta formación conectada con aspectos de realización e identidad personal. No obstante, la participación en este proceso formativo se realiza desde una perspectiva más social que individual, con la intención de mejorar como persona y aportar experiencias satisfactorias a la comunidad a la que pertenece (Sánchez-Cabrero *et al.*, 2021; Trilla, 2012). Para numerosos autores es común observar cómo la participación en OTL aporta experiencias de ocio valioso y humanista a las personas jóvenes que lo viven (Larson *et al.*, 2004; Sibthorp *et al.*, 2013). Desde este punto de vista, la validación de los contenidos formativos en el OTL se torna esencial para establecer si cumplen con la función de satisfacer los objetivos iniciales, sociales y de satisfacción social de sus participantes, sobre todo pensando en la aceptación de los jóvenes y su adaptación al cambio generacional venidero (Ruiz-Juan, 2015).

Por un lado, los contenidos formativos en OTL atañen exclusivamente a su área de actuación, pero, por otro lado, los contenidos deben estar contextualizados a la realidad social de actuación donde los nuevos titulados ejercerán su labor (Cardozo *et al.*, 2012; Ruiz-Juan, 2015). Por este motivo, la adecuación de estos contenidos formativos transversales debe estar validada por la población que los recibe, puesto que, si la formación que se imparte en OTL no responde a la práctica en contextos reales, no satisfará sus necesidades personales y sociales.

En este punto cabe preguntarse de forma concreta si las escuelas de OTL en el ámbito español están ofreciendo contenidos adecuados a las demandas de la juventud, si existe una coherencia entre los contenidos que se imparten en las formaciones de monitor y la expectativa del alumnado de estos cursos y si las personas implicadas en esta formación —directivos-técnicos, formadores(as) y alumnado de escuelas de OTL—, así como las personas jóvenes, dan valor a los contenidos que se imparten.

Para responder a todas estas cuestiones planteadas, los objetivos de esta investigación se centran en: 1) examinar las valoraciones de los profesionales implicados en la formación en OTL y las personas jóvenes con relación a los principales contenidos transversales que se imparten en las formaciones de monitor de OTL y, 2) evaluar la significación de las relaciones que se establecen entre los diferentes contenidos transversales teniendo en cuenta a los diferentes colectivos consultados.

Métodología

Tras revisar los contenidos transversales esenciales que imparten las escuelas de OTL en la formación de monitores, se realiza un estudio descriptivo y transversal de las opiniones de cuatro perfiles de personas vinculadas directamente con esta formación. Se centra en analizar la relevancia de nueve contenidos transversales esenciales y comunes a todas las escuelas a nivel nacional.

A través de los cuestionarios se busca evaluar y comparar las valoraciones y diferencias que aparecen. Para ello, se realiza un estudio correlacional a través de tablas de contingencia, mediante los estadísticos *chi cuadrado* y *D de Somers*. *Chi cuadrado* servirá para establecer la significación en las correlaciones, mientras que la *D de Somers* servirá para valorar la posible direccionalidad de cada correlación (Sánchez-Cabrero *et al.*, 2019). Se valora como significativo un resultado cuando el nivel de significación supera el 95 % ($\alpha \geq 0,05$).

El procedimiento de la investigación se desarrolla en periodo pre covid-19 en 5 fases: fase I. Fundamentación teórica y análisis de la normativa legislativa en materia de ocio y tiempo libre a nivel nacional; fase II. Construcción de las variables de investigación y diseño y validación del instrumento de evaluación; fase III. Distribución y recogida de cuestionarios; fase IV. Análisis de datos y obtención de resultados; fase V. Extracción de las principales conclusiones de la investigación.

Participantes

Se cuenta con una muestra total de 1049 participantes estructurada en 4 unidades muestrales: 1) 25 equipos de directivos-técnicos de escuelas de OTL, mayoritariamente de carácter asociativo de 11 comunidades autónomas; 2) 95 formadores (84 %) y formadoras (16 %) de los cursos de monitor de OTL de las anteriores escuelas. Sobre su perfil profesional, se destaca que la mayoría (94 %) tienen estudios universitarios relacionados con las ciencias sociales y jurídicas, formación de monitor (81 %) y formación de coordinador (57 %) de ocio y tiempo libre. Cuentan con una experiencia

en formación de estos cursos entre 2 y 5 años (75 %). A nivel laboral, aunque un 94 % se encuentra en activo, su trabajo no está relacionado con la animación sociocultural en casi la mitad de ellos (47); 3) 350 alumnos (71 %) y alumnas (29 %) de estas escuelas, entre los cuales casi la mitad (46,86 %) ya han trabajado como monitores de manera voluntaria o retribuida; y 4) 579 jóvenes sin vinculación a las escuelas pero que viven en la misma comunidad autónoma. La tabla 1 y las figuras 1, 2 y 3, que se muestran a continuación, detallan la descripción de la muestra.

Tabla 1
Descripción de la muestra

Tipo de participante en el estudio	Frecuencia	Porcentaje
Escuelas de ocio y tiempo libre	25	2,4 %
Formador(a) en escuelas de ocio y tiempo libre	95	9,1 %
Alumnado de escuelas de ocio y tiempo libre	350	33,4 %
Población joven	579	55,2 %
Total	1049	100,0 %
Tipo de financiación en el centro de ocio y tiempo libre	Frecuencia	Porcentaje
Público	4	,4 %
Privado	21	2,0 %
Total	25	2,4 %
Género de los participantes	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	466	44,4 %
Mujer	558	53,2 %
Total	1024	97,6 %
Edad de los formadores de ocio y tiempo libre	Frecuencia	Porcentaje
De 17 a 21 años	2	2,1 %
De 22 a 25 años	6	6,3 %
De 26 a 30 años	54	56,8 %
Mayor de 31 años	33	34,7 %
Total	95	100,0 %

Edad del alumnado de escuelas de ocio y tiempo libre	Frecuencia	Porcentaje
De 13 a 16 años	43	12,3 %
De 17 a 21 años	177	50,6 %
De 22 a 25 años	54	15,4 %
De 26 a 30 años	40	11,4 %
Mayor de 31 años	36	10,3 %
Total	350	100,0 %

Edad de la población joven	Frecuencia	Porcentaje
≤12 años	8	1,4 %
De 13 a 16 años	445	76,9 %
De 17 a 21 años	105	18,1 %
De 22 a 25 años	13	2,2 %
≥ 26 años	8	1,4 %
Total	579	100,0 %
Total de la muestra	1049	100,0 %

Fuente: elaboración propia.

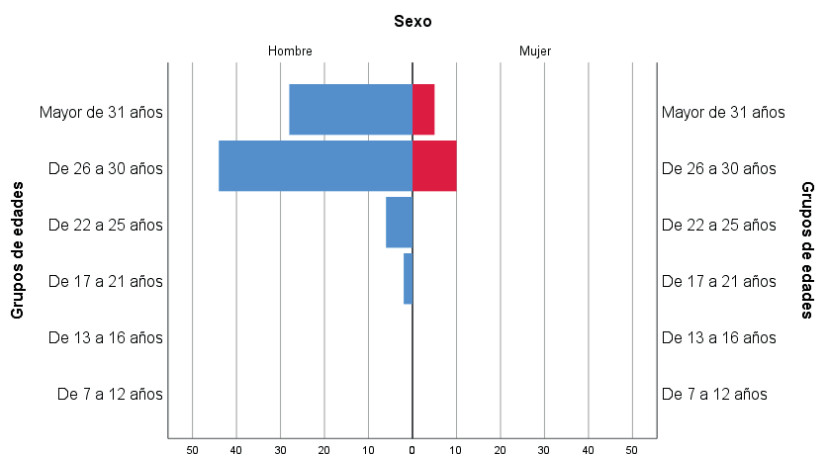


Figura 1. Pirámide poblacional de los formadores de ocio y tiempo libre

Fuente: elaboración propia.

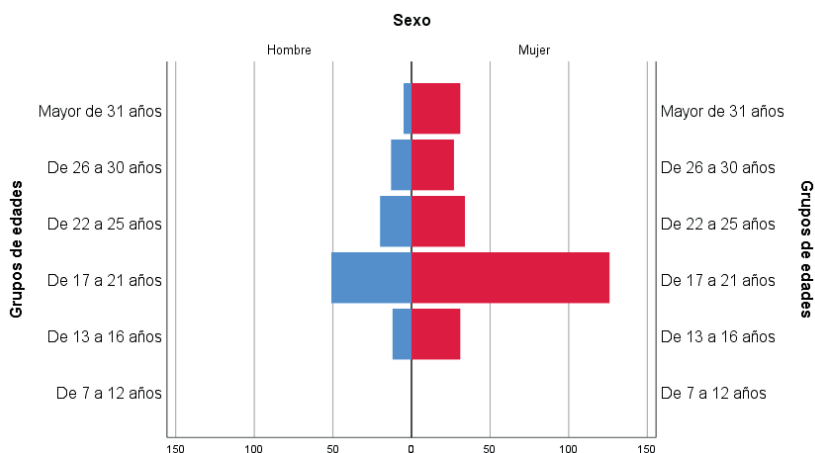


Figura 2. Pirámide poblacional del alumnado de escuelas de ocio y tiempo libre

Fuente: elaboración propia.

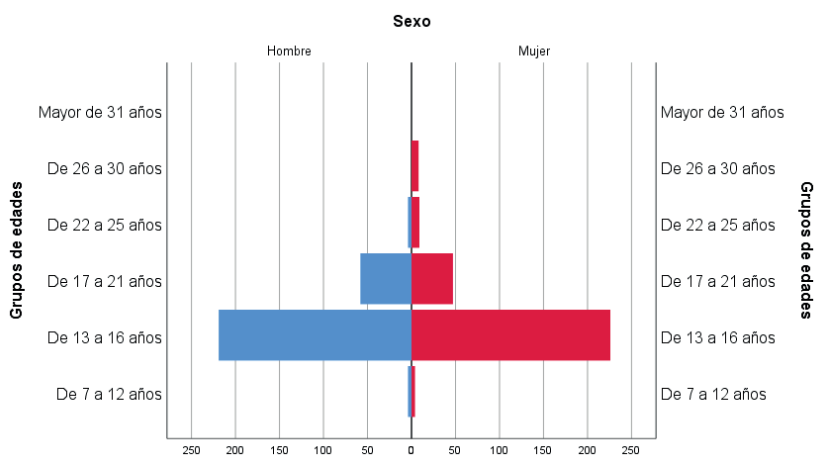


Figura 3. Pirámide poblacional de la población joven

Fuente: elaboración propia.

Variables e instrumentos de evaluación

La principal variable del estudio, que sirve para diferenciar las respuestas obtenidas, es la variable *tipo de participante*. Se trata de una variable de tipo nominal con cuatro categorías o niveles: escuelas de OTL, formadores y alumnado de los cursos de monitor de OTL, y jóvenes potenciales usuarios de las actividades de OTL.

Se miden las respuestas de los participantes en nueve variables de tipo ordinal a través de una escala tipo Likert con 5 categorías o niveles: la mayor puntuación se asocia con el mayor nivel de acuerdo con la variable. De estas nueve variables, siete de ellas se extraen de un análisis previo de los contenidos transversales que aparecen en la normativa de los programas curriculares de OTL. Estas son 1) cultura —la manifestación y el patrimonio histórico, artístico, cultural y ecológico de carácter local y regional—; 2) habilidades sociales —las competencias interpersonales que favorecen la comunicación, la resolución de conflictos y la promoción de dinámicas y técnicas de grupo—; 3) asociacionismo-participación —ser parte o formar parte de la comunidad a la que se pertenece e implicarse en acciones o proyectos colectivos—; 4) educación para la salud —todas aquellas acciones y actividades dirigidas a alcanzar el bienestar físico, psíquico y social mediante acciones individuales y colectivas—; 5) educación ambiental —toma de consciencia de nuestra realidad en el mundo, la relación que establecemos con la naturaleza y lo que ello conlleva—; 6) educación intercultural —usos y costumbres sociales mediante una perspectiva abierta e integradora con actitudes de respeto y aprecio hacia todas las culturas—; 7) discapacidad¹ —entendida como déficits, limitaciones en la actividad y restricciones para la participación—. A estas variables se añaden: 8) educación de las emociones —desarrollo de las emociones internas y aprendizaje de su gestión en la relación con las demás personas—, un contenido propuesto en el proceso de validación del cuestionario; y 9) uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el OTL —uso de internet, videojuegos y móvil—, por la creciente relación de estas tecnologías en el OTL de las personas jóvenes.

Se realizan cuatro tipos de cuestionarios *ad hoc* validados por expertos de cada uno de los grupos. En el proceso de validación participan personas representantes de las cuatro muestras: 5 técnicos-profesionales de las escuelas de ocio y tiempo libre (3 mujeres y 2 hombres), 8 formadores de los cursos de monitor de ocio y tiempo libre (4 hombres y 4 mujeres), 16 estudiantes de estos cursos (8 hombres y 8 mujeres) y 36 personas jóvenes (18 hombres y 18 mujeres). Cada uno de los grupos muestrales valida los cuestionarios que van dirigidos a ellos. En el caso de las personas jóvenes (cuestionario D) se realiza una primera validación (10 hombres y 10 mujeres) que requiere una modificación sustancial de la estructura del cuestionario —orden de preguntas, clarificación de conceptos y agrupación de ítems—; una vez ajustado, se valida de nuevo con 16 jóvenes más (8 hombres y 8 mujeres). Las aportaciones obtenidas en el proceso de validación permiten mejorar la redacción de los ítems —frases más cortas, aclarar

1 Aunque se ha utilizado el término discapacidad por ser el más comúnmente utilizado en la formación de monitor de OTL y entre las personas jóvenes, desde esta investigación abogamos por el término *diversidad funcional*.

conceptos clave y unificar la redacción de las frases en afirmativo— y añadir el contenido de educación emocional a los extraídos de la normativa territorial como un contenido clave en esta formación.

El cuestionario A está destinado a los equipos directivos-técnicos de las escuelas de ocio y tiempo libre; el cuestionario B a formadores de los cursos de monitor; el cuestionario C al alumnado de estos cursos; y el cuestionario D a personas jóvenes. En la primera parte de cada uno de los cuestionarios se recogen datos descriptivos de cada grupo. En el caso de las escuelas, esta información consta del tipo de escuela y la comunidad autónoma a la que pertenece. En el cuestionario B se recopilan los datos de edad, género, nacionalidad, estudios, formación relacionada con la animación sociocultural, perfil laboral y contenidos que se imparten dentro de estos cursos. En el cuestionario C los datos son edad, género, nacionalidad, estudios, posesión del título de monitor de ocio y tiempo libre, experiencia de trabajo como monitor, trabajo actual y motivación y expectativas para realizar esta formación. Por último, en el cuestionario D se recogen datos acerca de género, edad, nacionalidad y estudios finalizados. En la segunda parte de cada cuestionario se pregunta sobre la importancia que otorgan a los nueve contenidos transversales de los programas de OTL señalados anteriormente.

Procedimiento

Para obtener la muestra, se contacta vía telefónica o por correo electrónico con la población total de escuelas de OTL (471) en todo el territorio nacional. Se logra respuesta de 54 escuelas, de las que finalmente 25 aceptan participar en la investigación. Los equipos directivos-técnicos de estas escuelas se comprometen a cumplimentar los cuestionarios de escuelas y a distribuir los cuestionarios de formadores y alumnado entre sus contactos. La muestra de jóvenes pertenece a cuatro centros de educación secundaria obligatoria y a un centro universitario, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico de conveniencia intencional o deliberado por la facilidad de acceso a la muestra.

El proceso de envío, cumplimentación y recogida de cuestionarios se realiza durante un mes y medio. En primer lugar, se informa a todos los participantes de la finalidad del estudio para contar con su participación voluntaria y garantizar el consentimiento informado; a continuación, se envían los cuestionarios A, B y C por correo electrónico en formato pdf. a las escuelas de ocio y tiempo libre y se facilita también un enlace a través de Google Forms para que las escuelas puedan distribuirlos entre el equipo de directivos-técnicos, formadores y alumnado, según la facilidad que tengan para cumplimentarlo. En el caso del cuestionario D, se acude a

los centros y lo cumplimentan en papel. Tras recopilar todos los cuestionarios se procede a la codificación de las respuestas y al análisis de los datos a través del programa estadístico SPSS.

Resultados

En relación con el primer objetivo de la investigación, en la tabla 2 se muestran los resultados descriptivos obtenidos en el estudio —se utilizaron como métodos estadísticos la *media aritmética* y la *desviación típica*—.

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas según los participantes del estudio

	Escuelas		Formadores		Alumnado		Jóvenes	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Contenidos culturales	3,32	0,98	3,62	0,98	3,80	0,95	3,71	1,06
Educación emocional	3,92	1,08	4,38	0,87	4,23	0,89	3,76	1,02
Habilidades sociales	4,20	0,96	4,60	0,71	4,39	0,77	4,31	0,83
Asociacionismo y participación ciudadana	3,84	1,07	3,95	1,00	4,27	0,87	3,89	0,87
Educación para la salud	4,20	1,12	4,25	0,84	4,13	0,85	3,76	1,15
Uso de TIC	2,88	1,09	3,53	0,91	3,63	1,04	3,98	0,99
Educación ambiental	3,92	0,95	4,29	0,81	3,98	0,92	3,75	1,02
Educación intercultural	4,04	1,02	4,25	0,91	4,13	0,90	3,46	1,15
Contenidos sobre discapacidad	3,88	0,93	4,31	0,91	4,04	1,09	3,58	1,09

Nota: DT: desviación típica.

Puede observarse en la tabla 2 una alta estabilidad de las respuestas a los cuestionarios que parece indicar una gran coincidencia de los resultados, a pesar de los diferentes puntos de vista e intereses de los diferentes colectivos. La figura 4, que se presenta a continuación, refleja de manera visual los resultados descriptivos para mostrar las tendencias observadas sobre los resultados mostrados en la tabla 2.

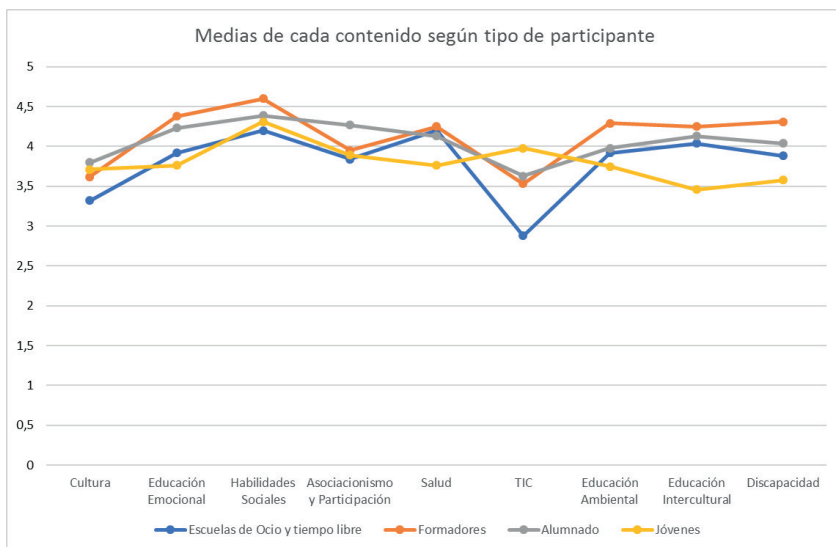


Figura 4. Distribución visual de las medias según los participantes del estudio

Fuente: elaboración propia.

En la figura 4 se observa con claridad cómo la mayor diferencia en las respuestas de los participantes se establece en la relevancia valorada en el uso de las TIC. Por otro lado, los jóvenes muestran una menor dispersión de los resultados, sobre todo en comparación con las respuestas obtenidas en las escuelas de ocio y tiempo libre.

Las diferencias observadas en la relevancia otorgada al uso de las TIC podrían reflejar el salto generacional y la diferencia de los puntos de vista existente entre las nuevas generaciones de jóvenes y la formación reglada en los centros de formación de ocio y tiempo libre. Con la intención de concretar con mayor detalle las diferencias obtenidas en los resultados mostrados, la figura 5 muestra los resultados obtenidos para los cuatro colectivos considerados, teniendo en cuenta cada una de las variables de medición por separado.

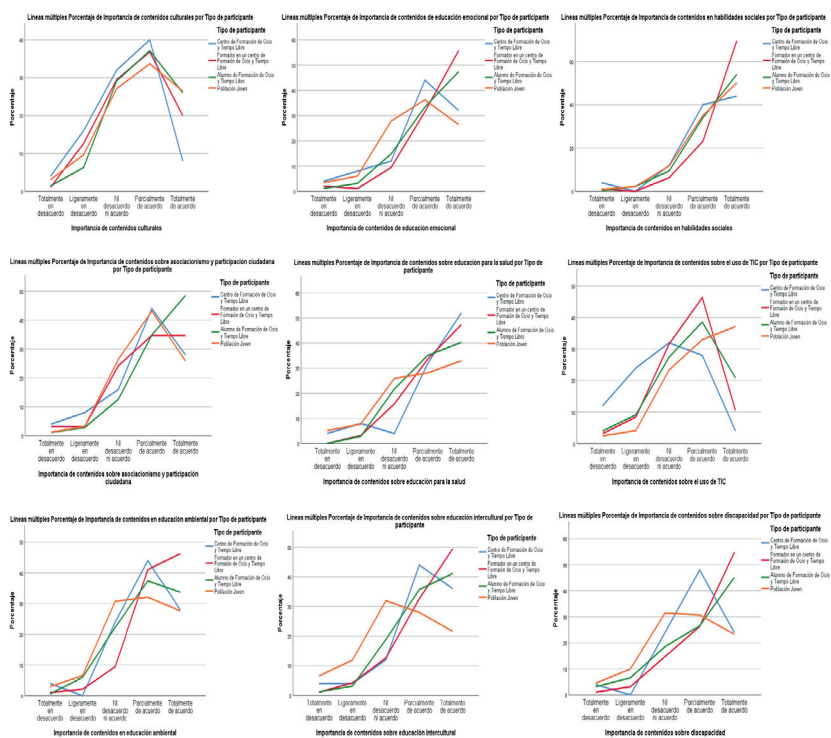


Figura 5. Distribución visual de las medias según los participantes en el estudio para cada contenido evaluado

Fuente: elaboración propia.

Se observa una gran coincidencia en los resultados para todos los colectivos en todas las variables evaluadas. Solamente el colectivo *escuelas de ocio y tiempo libre* muestra pequeñas diferencias para algunos contenidos, especialmente si se compara con la muestra de población joven.

Cabe destacar cómo la relación de contenidos sobre el uso de las TIC y de educación ambiental e intercultural correlacionan significativamente. No obstante, la *D de Somers* no muestra significación alguna. Este resultado suele producirse cuando la relación entre las variables no describe una tendencia que se marque en una línea recta, sino en una línea curva u otra forma más compleja.

Los contenidos en habilidades sociales son los más valorados por los cuatro grupos consultados, aunque los formadores le dan mayor puntuación que los otros grupos. La educación emocional aún no contemplada en la normativa de los programas formativos de OTE es muy valorada por formadores, seguidos por el alumnado y, por último, las escuelas y jóvenes por igual.

Si bien la inmensa mayoría de los contenidos han sido valorados por encima de 3, cabe destacar que las personas jóvenes dan menos valor a los contenidos sobre discapacidad y educación intercultural. Asimismo, es de destacar que el asociacionismo y la participación ciudadana son muy valoradas por el alumnado y las personas jóvenes en general, mientras que las escuelas y formadores no le otorgan tanta importancia.

El valor disonante se encuentra en la valoración del uso de las TIC en el OI: escuelas, formadores y alumnado lo puntúan en último lugar, mientras que las personas jóvenes lo consideran prioritario —tras los contenidos en habilidades sociales—. Hay que destacar que las escuelas otorgan al uso de las TIC la puntuación más baja de todos los contenidos y, además, puntúan por debajo de los otros grupos en esta variable.

Para confirmar la significación científica de las tendencias observadas en los resultados descriptivos y visuales mostrados, es necesario dar respuesta al segundo objetivo de investigación y valorar las correlaciones entre las distintas variables estudiadas, tal y como puede observarse en la tabla 3.

Tabla 3
Tabla de contingencias (chi cuadrado/D de Somers)

	Part. Cultura	EE	HHSS	AyP	Salud	TIC	EA	EI	Disc.
Participante	15,43 0,01	76,6** -0,22**	20,24 -0,07**	63,26** -0,14**	53,42** -0,15**	75,24** 0,19**	41,87** -0,14**	109,05** -0,27**	80,8** -0,21**
Cultura	-	164,33** 0,27**	71,71** 0,18**	217* 0,23**	132,51** 0,23**	60,53** 0,06*	185,19** 0,27**	362,27** 0,34**	140,34** 0,21**
Educación emocional			320,35** 0,4**	187,2** 0,27**	193,63** 0,29**	77,11** 0,06*	171,65** 0,25**	199,1** 0,28**	197,07** 0,3**
Habilidades sociales				344,67** 0,34**	108,07** 0,22**	67,7** 0,15**	101,07** 0,21**	105,53** 0,23**	189,92** 0,26**
Asociación y participación					201,12** 0,29**	51,02** 0,08**	168,25** 0,25**	206,4** 0,31**	238,3** 0,25**
Salud						64,24** 0,11**	255,95** 0,28**	231,25** 0,31**	293,99** 0,34**
TIC							59,56** 0,04	61,31** 0,01	64,59** 0,1**
Educación ambiental								520,5** 0,45**	332,19** 0,4**
Educación intercultural									414,17** 0,45**
Discapacidad									-

Nota: * La correlación es significativa con un nivel de 0,05. ** La correlación es significativa con un nivel de 0,01.

Una gran mayoría de correlaciones es significativa, lo que confirma las impresiones realizadas a nivel descriptivo y visual, y refleja que hay una gran coincidencia entre los distintos colectivos y los contenidos en la valoración de su importancia sobre la formación en ocio y tiempo libre.

Solamente dos de las correlaciones obtenidas no muestran significación en *chi cuadrado*. Ambas relacionan el tipo de participante, una con relación a los contenidos culturales ($X^2=15,43$) y otra con relación a los contenidos dedicados a las habilidades sociales ($X^2=20,24$). Un análisis combinado junto con la figura 5 revela que en ambos casos las escuelas muestran un funcionamiento distinto en los valores altos. Este resultado podría deberse a que en ambos casos existe una diferencia en la valoración para ese colectivo, o, también es posible, podría ser un defecto de la gran diferencia existente en el número de muestra, ya que en los centros de formación es $N=25$.

Respecto a la relación del tipo de participante con los contenidos en habilidades sociales, también es destacable que el valor de la *D de Somers* es significativo. Este resultado se produce cuando la correlación no es significativa, pero, en cambio, los resultados de dicha correlación sí que muestran de manera clara una línea definida, tal y como puede observarse en la figura 5.

Discusión y conclusiones

En general, los resultados muestran un alto nivel de coincidencia entre los diferentes colectivos consultados, lo que nos permite afirmar que: a) los contenidos de la formación que ofrecen las escuelas de OTL se adecuan a las demandas de las personas jóvenes; b) existe coherencia entre estos contenidos y la expectativa del alumnado de los cursos de monitor, y c) que las personas implicadas en esta formación, junto con las personas jóvenes, dan valor a los contenidos que se imparten.

Estos resultados refuerzan, por un lado, la trayectoria consolidada que tienen las escuelas de OTL durante más de medio siglo en España y, por otro, permiten considerar la formación de monitor como una formación consistente y capacitadora de competencias (Rodrigo-Moriche y Soler, 2019). Este hallazgo coincide con el resultado de otras investigaciones (Caballo, 2015; McDonald *et al.*, 2011; Monteagudo *et al.*, 2017; Vidal *et al.*, 2019), según las cuales la educación en el OTL favorece y enriquece el crecimiento de la persona joven.

Si bien la experiencia de las escuelas de OTL encuestadas en este tipo de formación es superior a diez años, podemos indicar que una posible limitación del estudio es que hay una amplia diferencia muestral entre las escuelas y las personas jóvenes, lo que puede distorsionar los resultados.

No obstante, existen matizaciones en la valoración de los contenidos por los diversos colectivos. A continuación, además de detallar las conclusiones de cada uno de los contenidos transversales estudiados, nos permitimos reflexionar y proponer actualizaciones.

Los contenidos en habilidades sociales son los mejor valorados por todos los grupos y, en especial, por el grupo de formadores. Este contenido atrae al alumnado por el interés en adquirir competencias sociales, por encima de las competencias académicas o profesionales (Rodrigo-Moriche y Soler, 2019). Según Duerden y Witt (2010), la socialización en los programas para jóvenes desempeña un papel importante, debido a que genera en ellos un impacto y apego con la unidad socializadora o con los programas ofrecidos, al desarrollar vínculos, procesos y creencias en normas sociales que, a su vez, influyen en su comportamiento. Por ello, las formaciones de OTL deben promover procesos de socialización y reflexionar con los y las jóvenes que sean conscientes de las oportunidades.

El asociacionismo y la participación ciudadana son algunos de los contenidos más importantes para el alumnado, oportunidad que debe aprovecharse para potenciar en ellos la acción comunitaria, pues favorece las relaciones sociales, la perspectiva de identidad comunitaria y la idea de bien común. Diversas investigaciones apuntan a la riqueza de la aportación participativa y comunitaria en las personas jóvenes (Sadovaya *et al.*, 2015). Los resultados destacan que el asociacionismo y la participación ciudadana son de los contenidos más importantes para el alumnado, hecho que podría darse por tratarse de una edad proclive para incorporarse en el mundo asociativo. Sin embargo, debe ser un enfoque inclusivo, pensando en los patrones y determinantes de la participación en el tiempo libre, las barreras y las preferencias de ocio para las personas jóvenes con necesidades específicas (Powrie *et al.*, 2020).

El alumnado de las escuelas de OTL, seguido de las personas jóvenes, valora los contenidos culturales ligeramente por encima de la valoración que realizan los formadores y las escuelas. Este valor refuerza el interés de las personas jóvenes por los aspectos culturales. Para Monteagudo *et al.* (2017), estas actividades son prioritarias para un menor porcentaje de jóvenes; sin embargo, son consideradas fuentes de beneficios emocionales, cognitivos y especialmente sociales. Por ello, se considera continuar con la promoción de los contenidos culturales y sus beneficios.

La educación para la salud es valorada de manera similar tanto por formadores como por el alumnado. Las personas jóvenes se desmarcan de esta puntuación —hay casi medio punto de diferencia con los formadores—. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, tras la situación de la pandemia sobrevenida, se requiere una mirada holística de la salud que contemple el bienestar físico, mental y social. Para ello, es preciso

reestructurar el contenido hacia una mirada holística para generar la toma de consciencia de las personas jóvenes y tratarlo de manera permanente desde el prisma de los profesionales. Asimismo, han de abordarse temas de imperiosa actualidad entre los jóvenes como los trastornos alimentarios, el ciberacoso, el suicidio adolescente, las estéticas normalizadas, las normas y abusos sexuales, etc. (Silk *et al.*, 2016).

Los formadores son los que dan mayor puntaje a los contenidos de educación ambiental, interculturalidad y discapacidad, lo que puede deberse a experiencias formativas y profesionales en el ámbito sociocultural. Consideramos que la propuesta de la Unesco (2015) sobre una guía para construir una ciudadanía mundial contribuye a desarrollar contenidos relacionados con valores y habilidades que permitan a las personas convivir pacíficamente desde el respeto, igualdad, cuidado, empatía, solidaridad, tolerancia, inclusión, comunicación, negociación, manejo y resolución de conflictos, aceptación de diferentes perspectivas, y no violencia. También se afirma que la educación no formal es idónea para la aplicación de esta guía y que se debe pasar a la acción con iniciativas promovidas y encabezadas por las personas jóvenes.

En esta investigación, la educación de las emociones se muestra como un contenido demandado por quienes están más cerca de la intervención con jóvenes, formadores y alumnado. Se ha descubierto que el ocio mejora el estado de ánimo y evoca una variedad de emociones y experiencias positivas que aportan al bienestar social, emocional y mental (Chen *et al.*, 2020; James *et al.*, 2017; Kono *et al.*, 2019). Esta investigación propone ampliar el enfoque desde las emociones hacia el bienestar. Ello permitirá una intervención holística más socioeducativa que psicológica. Para Huppert (2017), el *bienestar* es un término que se utiliza como sinónimo de una amplia gama de conceptos que incluyen *autoestima*, *autoeficacia*, *autodeterminación*, *resiliencia*, *calidad de vida*, *mejora del estado de ánimo*, *salud mental positiva*, *satisfacción con la vida* y *valía*. Para complementar, según Kiss *et al.* (2020), los dispositivos digitales tienen un papel importante en el desarrollo de comportamientos problemáticos, relacionados con la búsqueda de sensaciones fuertes, la tendencia al aburrimiento y la experiencia fluida que dependerá de su autoestima, su autorregulación y su resiliencia.

En lo que respecta a los contenidos relacionados con el uso de las TIC, existe disonancia entre lo que opinan los profesionales —entiéndase escuelas, formadores y alumnado— y los jóvenes sobre el ocio y tiempo libre. Este aspecto es recurrente en la inclusión de las tecnologías en los ámbitos educativos (Engen, 2019) donde los profesionales huyen de las tecnologías desde posiciones más conservadoras. En la actualidad, las tecnologías no solo han redefinido las relaciones físicas y sociales de las personas jóvenes, sino que sus prácticas, experiencias, estructuras y formas de ocio se digitalizan y sus expectativas están en constante cambio (Silk *et al.*, 2016). Internet

ha revolucionado la forma en que habitamos el mundo: es un producto sociocultural que sirve como herramienta física y simbólica para vincularnos y que traduce nuestras prácticas culturales contextuales (Sepúlveda-Parrini *et al.*, 2022). El énfasis de los contenidos debe ser analizado con las personas jóvenes: iniciar, por ejemplo, con las posibilidades de las tecnologías más allá de lo lúdico y social, para reflexionar sobre los impactos en su bienestar, las posibilidades o brechas sociales y digitales (James *et al.*, 2017), también incluir el ocio digital (Silk *et al.*, 2016) poniendo énfasis en la salud mental (Kiss *et al.*, 2020) y, finalmente, reflexionar sobre el tiempo que le dedican (Žumárová, 2015).

Después de profundizar en cada uno de los contenidos, el contexto actual nos invita a revisar y ajustar la formación de las escuelas de ocio y tiempo libre sobre lo que hasta ahora marcaba la tradición sociocultural. Se detalla una propuesta que interaccione con las personas jóvenes desde su singularidad presente —entiéndase por ello sus características, y su trayectoria personal y profesional—, para ser partícipe de la sostenibilidad, mejora y disfrute del bien común; en oposición a anquilosar diseños de mínimos y exclusivamente formales y adultocentristas y descontextualizados de su capital cultural (Melendro *et al.*, 2016).

Para ello, se propone partir de la mirada integradora de la Agenda 2030, centrada en la juventud (United Nations, 2018), de los Objetivos del Desarrollo Sostenible en España (Gobierno de España, 2018) y reconsiderar futuras líneas de acción profesional y de investigación centradas en las escuelas de OTL —y, de manera concreta, las formaciones de monitores— enfocadas en las posibilidades y problemas de ocio juvenil actual. Por ejemplo, pensar en las personas jóvenes que viven con condiciones difíciles tales como pobreza, falta de vivienda, comportamientos abusivos-adictivos y salud mental, que a menudo tienen un acceso limitado a oportunidades y recursos (Hopper *et al.*, 2019). Así como indagar en la aportación de esta formación en la transición a la vida adulta de las personas jóvenes (Bernal *et al.*, 2020).

De manera específica, se propone incluir temáticas relacionadas con: a) una educación de calidad inclusiva y equitativa, una educación a lo largo de la vida y la construcción de la identidad personal (Canzittu, 2020); b) involucrar a las personas jóvenes para crear propuestas adaptadas a sus preferencias, su personalidad y sus circunstancias (Powrie *et al.*, 2020) que busquen promover la construcción de relaciones interpersonales positivas y el aprendizaje entre iguales, vinculadas a la realización personal; c) aumentar formaciones contextualizadas, con competencias necesarias, técnicas y profesionales, que permitan a las personas jóvenes acceder a un trabajo decente, así como, el poder compartido y el empoderamiento (Hopper *et al.*, 2019); d) reflexionar sobre la integración social y la adaptabilidad

(Belando-Montoro, 2017), actuar para la justicia social, la sostenibilidad del planeta y una ciudadanía activa y global (Hughes, 2020; Unesco, 2015); e) proyectar la formación en el OTL desde un contexto libre y flexible en un entorno distendido; y f) desde el enfoque de la pedagogía del ocio, incorporar valores transversales y herramientas para preservar el bienestar (Huppert, 2017).

Finalmente, todas estas reflexiones y propuestas nacen desde el entendimiento de un ocio humanista o valioso (Cuenca, 2014; Lázaro *et al.*, 2018; Maroñas *et al.*, 2019; Pereira *et al.*, 2019) para una la juventud que interactúa en entornos de volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad (VUCA), como afirmó Johansen (Johansen, 2007). Por ello, aunque los resultados de esta investigación concluyen en líneas generales que los contenidos formativos tienen una amplia aceptación, la coyuntura social, cultural y económica nos obliga a pensar en un nuevo enfoque educativo pensado con y por la juventud.

Referencias

- Belando-Montoro, M. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (75), 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Benedicto, J., Echaves, A., Jurado, T., Ramos, M. y Tejerina, B. (2016). *Informe Juventud en España 2016*. Ministry of Health, Social Services and Equality.
- Bernal, T., Melendro, M. y Charry, C. (2020). Transition to Adulthood Autonomy Scale for Young People: Design and Validation. *Frontiers in Psychology*, (11), 457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457>
- Caballo, B. (2015). Jóvenes, ocio y educación en la sociedad red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 17-24. https://doi.org/10.7179/psri_2015.25.01
- Canzittu, D. (2020). A Framework to Think School and Career Guidance in a VUCA World. *British Journal of Guidance and Counselling*, 50(2), 248-259. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1825619>
- Cardozo, J., Cortés, A. y Africano, 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. *Lúdica Pedagógica*, 2(17). <https://doi.org/10.17227/ludica.num17-1787>
- Caride, J. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio en el desarrollo humano. *Edetania. Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (45), 33-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5010250>

- Chen, S., Hyun, J., Graefe, A., Mowen, A., Almeida, D. y Sliwinski, M. (2020). The Influence of Leisure Engagement on Daily Emotional Well-Being. *Leisure Sciences*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1757537>
- Cuenca, M. (2014). Aproximación al ocio valioso. *Revista Brasileira de Estudos Do Lazer*, 1(1), 21-41. https://redib.org/Record/oai_articulo-1888064-aproximaci%C3%B3n-al-ocio-valioso
- Duerden, M. y Witt, P. (2010). The Impact of Socialization on Youth Program Outcomes: A Social Development Model Perspective. *Leisure Sciences*, 32(4), 299-317. <https://doi.org/10.1080/01490400.2010.488189>
- Engen, B. (2019). Understanding Social and Cultural Aspects of Teachers' Digital Competencies. *Comunicar*, 27(61), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>
- Fredriksson, I., Geidne, S. y Eriksson, C. (2018). Leisure-time Youth Centres as Health-promoting Settings: Experiences from Multicultural Neighbourhoods in Sweden. *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(20), 72-79. <https://doi.org/10.1177/1403494817743900>
- Gobierno de España. (2018). *Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible*. <https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:6e0f06b9-a2e0-44c0-955a-dad1f66c11d7/PLAN%20DE%20ACCI%C3%93N%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf>
- Herrera, M. (2006). La animación sociocultural. Una práctica participativa de educación social. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), 73-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126253>
- Hopper, T., Iwasaki, Y., Walker, G. y McHugh, T. (2019). 'I Feel Like We Finally Matter': The Role of Youth-led Approaches in Enhancing Leisure-induced Meaning-Making among Youth at Risk. *Leisure-Loisir*, 43(4), 419-444. <https://doi.org/10.1080/14927713.2019.1697351>
- Hughes, C. (2020). Operationalising Global Citizenship Education: The Universal Learning Programme. *L'Éducation en Débats: Analyse Comparée*, 10(1), 122-138. https://www.researchgate.net/publication/344300642_Operationalising_Global_Citizenship_Education_the_Universal_Learning_Programme
- Huppert, F. (2017). Challenges in Defining and Measuring Well-being and their Implications for Policy. En M. White, G. Slemp, y A. Murray (eds.), *Future Directions in Well-Being: Education, Organizations and Policy* (pp. 163-167). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56889-8_28

- James, C., Davis, K., Charmaraman, L., Konrath, S., Slovak, P., Weinstein, E. y Yarosh, L. (2017). Digital Life and Youth Well-being, Social Connectedness, Empathy, and Narcissism. *Pediatrics*, 140(S2), S71-S75. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758F>
- Johansen, B. (2007). Get There Early: Sensing the Future to Compete in the Present. En *Journal of Product Innovation Management* (1.st ed.). Berrett-Koehler Publishers, Inc. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2009.00663.x>
- Kiss, H., Fitzpatrick, K. y Piko, B. (2020). The Digital Divide: Risk and Protective Factors and the Differences in Problematic Use of Digital Devices among Hungarian Youth. *Children and Youth Services Review*, (108). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104612>
- Kono, S., Walker, G., Ito, E. y Hagi, Y. (2019). Theorizing Leisure's Roles in the Pursuit of Ikigai (Life Worthiness): A Mixed-Methods Approach. *Leisure Sciences*, 41(4), 237-259. <https://doi.org/10.1080/01490400.2017.1356255>
- Larson, R., Jarrett, R., Hansen, D., Pearce, N., Sullivan, P., Walker, K., Watkins, N. y Wood, D. (2004). Organized Youth Activities as Contexts for Positive Development. En P. A. Linley y S. Joseph (eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp. 540-560). John Wiley y Sons, Inc.
- Lázaro, Y., Doistua, J. y Romero, S. (2018). El ocio a lo largo de la vida: un elemento de cohesión social. En A. Mandariaga y A. Ponce (coords.), *Ocio y participación social en entornos comunitarios* (pp. 61-75). Universidad de la Rioja.
- Maroñas, A., Martínez, R. y Gradañlle, R. (2019). Educación del ocio en y con la comunidad. Aportes desde la pedagogía social. *Perfiles Educativos*, 41(163), 111-126. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100111
- Marzo, M., Pulido, M., Morata, T. y Palasí, E. (2019). Aportaciones de las entidades de tiempo libre educativo y centros socioeducativos en el desarrollo de competencias académicas y de empleabilidad de los niños y adolescentes que participan en ellas. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (73), 121-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7180707>
- McDonald, P., Pini, B., Bailey, J. y Price, R. (2011). Young People's Aspirations for Education, Work, Family and Leisure. *Work, Employment and Society*, 25(1), 68-84. <https://doi.org/10.1177/0950017010389242>
- Melendro, M., García, F. y Roig, R. (2016). El uso de las TIC en el ocio y la formación de los jóvenes vulnerables. *Revista Española de Pedagogía*, 74(263), 71-89. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2016/02/el-uso-de-las-tic.pdf>

- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2015, 15 de julio). *Documento BOE-A-2015-7946*. *Boletín Oficial del Estado*, (168, sec. III), 58793-58846. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/07/15/pdfs/BOE-A-2015-7946.pdf>
- Monteagudo, M., Ahedo, R. y Ponce de León, A. (2017). The Benefits of Youth Leisure and their Contribution to Human Development. *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, 12(extra 1), 177-202. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.17>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Pereira, S., Fillol, J. y Moura, P. (2019). Young People Learning from Digital Media outside of School: The Informal Meets the Formal. *Comunicar*, 27(58), 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Powrie, B., Copley, J., Turpin, M., Ziviani, J. y Kolehmainen, N. (2020). The Meaning of Leisure to Children and Young People with Significant Physical Disabilities: Implications for Optimising Participation. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(2), 67-77. <https://doi.org/10.1177/0308022619879077>
- Puig, J., Trilla, J. y Marfull, A. (2000). *La pedagogía del ocio*. Laertes.
- Rodrigo-Moriche, M. (2020). Los cursos de monitor de ocio y tiempo libre como una formación participativa, identitaria y emancipadora. *Revista de Educación Social*, (30), 83-93. <https://eduso.net/res/revista/30/el-tema-revisiones/los-cursos-de-monitor-de-ocio-y-tiempo-libre-como-una-formacion-participativa-identitaria-y-emancipadora>
- Rodrigo-Moriche, M. y Soler, P. (2019). La formación del monitor de ocio y tiempo libre como una oportunidad para la adquisición de competencias sociales en las personas jóvenes. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 15(3), 97-107.
- Ruiz-Juan, F. (2015). Retos de la escuela del siglo XXI ante la sociedad postmoderna del ocio y el tiempo libre. Educar para la mejora de la calidad de vida. *Retos*, 1(1), 6-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i1.35105>
- Sadovaya, V., Khakhlova, O. y Reznikov, A. (2015). The Formation of Professional Readiness of a Social Teacher to Organization of Children's Leisure Time Activities. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(4), 595-602. <https://doi.org/10.12973/ije-se.2015.274a>
- San Pedro Veledo, M., López, I., Fombella, I., Cura, Y. del., Sánchez, B. y Álvarez, A. (2018). Social Sciences, Art and Physical Activity in Leisure Environments. An Inter-Disciplinary Project for Teacher Training. *Sustainability*, 10(1786), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su10061786>

- Sánchez-Cabrero, R., Arigita-García, A., Barrientos-Fernández, A. y León-Mejía, A. (2019). Online Explorative Study on the Learning Uses of Virtual Reality Among Early Adopters. *Journal of Visualized Experiments*, 22(153). <https://doi.org/10.3791/60188>
- Sánchez-Cabrero, R., Estrada-Chichón, J., Abad-Mancheño, A. y Mañoso-Pacheco, L. (2021). Models on Teaching Effectiveness in Current Scientific Literature. *Education Sciences*, 11(8), 409. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11080409>
- Sen, A. (2009). *Desarrollo como libertad*. Planeta.
- Sepúlveda-Parrini, P., Valdivia-Vizarreta, P. y Pineda-Herrero, P. (2022). Enseñar y aprender en el ciberespacio: aportes desde las pedagogías ciberfeministas a la educación virtual. Revisión sistemática de literatura. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.5209/tekn.77868>
- Sibthorp, J., Bialeschki, M., Morgan, C. y Browne, L. (2013). Validating, Norming, and Utility of a Youth Outcomes Battery for Recreation Programs and Camps. *Journal of Leisure Research*, 45(4), 514-536. <https://doi.org/10.18666/jlr-2013-v45-i4-3897>
- Silk, M., Millington, B., Rich, E. y Bush, A. (2016). (Re)-thinking Digital Leisure. *Leisure Studies*, 35(6), 712-723. <https://doi.org/10.1080/02614367.2016.1240223>
- Soler, P. (2012). Infancia y tiempo libre. En P. Soler (ed.), *La animación sociocultural. Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de comunidades* (pp. 167-194). uoc; Universitat Oberta de Catalunya.
- Thulin, E. y Vilhelmson, B. (2019). More at Home, More Alone? Youth, Digital Media and the Everyday Use of Time and Space. *Geoforum*, (100), 41-50. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2019.02.010>
- Trilla, J. (2012). Els discursos de l'educació en el lleure. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, (50), 30-44. <https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/255364>
- Unesco. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje*. Autor.
- United Nations. (2018). *Youth and the 2030 agenda for sustainable development*.
- Vidal, E., Lleonart, P., Vila, G., Barrera, P., Costa, D., Baltanás, M., Abril, G. y Espona, B. (2019). La educación en el tiempo libre de base comunitaria en Cataluña: construyendo oportunidades educativas. En I. Alonso y K. Artetxe (eds.), *Educación en el tiempo libre: la inclusión en el centro* (pp. 333-344). Octaedro.

- Wani, A., Pillai, V. y Azaad, Y. (2020). Gendering of Leisure Forms and its Impact on Women in Areas of Conflict: A Case Study of Jammu and Kashmir. *The Macksey Journal*, 1(1). <https://mackseyjournal.scholasticahq.com/article/21927-gendering-of-leisure-forms-and-its-impact-on-women-in-areas-of-conflict-a-case-study-of-jammu-kashmir>
- Žumárová, M. (2015). Computers and Children's Leisure Time. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, (176), 779-786. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.540>