

La institución escolar y la educación comunitaria del ocio: un análisis en Caracoles

The school institution and community leisure education: an analysis in caracoles

Liudka Guadarrama Álvarez Universidad de Oriente, Cuba. https://orcid.org/0000-0002-4699-4472 liud@uo.edu.cu	Libia Thaireaux Vives Universidad de Oriente, Cuba. https://orcid.org/0000-0002-5072-159X libiaj@uo.edu.cu
---	---

Palabras clave: Educación comunitaria; prácticas de ocio; grupo infantil; institución escolar.

Recibido: 26 de marzo de 2026

Keywords: Community education; leisure activities; children; school.

Aceptado: 28 de mayo de 2026

RESUMEN

El trabajo se enmarca en la comunidad del litoral santiaguero Caracoles y particulariza su análisis en la institución escolar como espacio fundamental para el desarrollo de la acción educativa comunitaria relacionada con el ocio. La investigación se sustenta en una metodología cualitativa, mediante el empleo de métodos y técnicas como la observación, la entrevista y dinámicas participativas, las cuales permitieron obtener información directa sobre las prácticas, percepciones y limitaciones existentes en el contexto estudiado. Su objetivo es determinar el nivel de incidencia de la institución escolar en el proceso de educación comunitaria vinculado al uso del tiempo libre y las prácticas de ocio en el grupo infantil.

Los principales resultados evidencian insuficiencias en la labor de la escuela para articular acciones con otras instancias socioeducativas de la comunidad. Esta situación limita la integración necesaria para una gestión educativa más efectiva, orientada a promover prácticas de ocio beneficiosas, formativas y acordes con las necesidades del grupo infantil. En consecuencia, se destaca la importancia de fortalecer el papel de la escuela como agente dinamizador de la educación comunitaria.

ABSTRACT

This study is framed within the coastal community of Caracoles, in Santiago, and focuses its analysis on the school institution as a fundamental setting for the development of community educational action related to leisure. The research is based on a qualitative methodology, using methods and techniques such as observation, interviews, and participatory dynamics, which made it possible to gather direct information about the practices, perceptions, and limitations present in the context studied. Its objective is to determine the level of influence of the school institution on the process of community education linked to the use of free time and leisure practices among children.

The main results reveal shortcomings in the school's work to coordinate actions with other socio-educational institutions in the community. This situation limits the necessary integration for more effective educational management, aimed at promoting beneficial, formative leisure practices aligned with the needs of the child population. Consequently, the importance of strengthening the role of the school as a driving agent of community education is highlighted.

INTRODUCCIÓN

La educación comunitaria considera la comunidad como agente educador, algunos autores, la consideran como el fruto de iniciativas en las que participan de forma estable los distintos agentes

socioeducativos de un territorio (Civís y Longás, 2015), (Cubela, G, 2023); se desarrolla generalmente a partir de la vinculación de las familias, la escuela, las organizaciones comunitarias, instituciones culturales y organizaciones no gubernamentales que pueden desarrollar proyectos con la comunidad, para colaborar con la tarea educativa (Krichesky, 2006).

El citado enfoque, está vinculado al trabajo en red, a la colaboración entre las instancias educativas y la implicación de los comunitarios como un esfuerzo colectivo para dar respuestas a sus problemas. Según Ballester (2004) el trabajo en red "es el trabajo sistemático de colaboración y complementación entre los recursos locales de un ámbito territorial. Es más que la coordinación, es una articulación comunitaria: colaborar de forma estable y sistemática, para evitar duplicidades, competencia entre recursos, descoordinación y potenciar el trabajo conjunto" (p.2). Además, "implica un proceso de construcción permanente se caracteriza como un sistema abierto, basado en la valoración igualitaria de sus miembros y en la reciprocidad" (p.3).

Las alianzas desarrolladas a través de redes entre instituciones y actores sociales educativos constituyen una de las formas en que se pone en juego la participación de una comunidad en la vida social, en el quehacer producido en la educación específicamente. Esto supone la corresponsabilidad educativa de los diferentes actores socioeducativos que confluyen en las comunidades como entidades, organismos, instituciones, grupos, entre otros. La integración entre estos factores, se dirige a la transformación de situaciones indeseadas que parten de las necesidades de la propia comunidad, donde la participación, el empoderamiento y la autogestión pasan a ser fundamentales.

De esta manera, las comunidades han sido identificadas como espacios propicios, para la materialización de alternativas educativas relacionadas con el ocio, según se expone en la Carta Internacional para la Educación del Ocio (WRLA, 1994), Cubela G, JM (2022). Posteriormente en la declaración de Quebec (2008), se reivindica la importancia del derecho al ocio y se manifiesta la necesidad de que los diferentes agentes sociales (con diferente grado de responsabilidad) pongan los medios necesarios para su efectivo cumplimiento, llegando a constituir un documento de referencia internacional de la educación comunitaria del ocio.

En función de lo expuesto se considera que esta forma de educación, es una necesidad social que demanda de una intervención conjunta desde los diferentes agentes y contextos educativos (familia, escuela, instituciones deportivas, culturales y artísticas). Algunos autores han insistido en la necesidad de reforzar las prácticas de ocio, entendidas no como un elemento de responsabilidad exclusivamente individual, sino como un derecho que ha de experimentarse en el espacio público, en diferentes escenarios y con múltiples actores sociales, convirtiéndose la comunidad en un marco obligado de educación para el ocio (Morata y Garreta, 2012; López, 2015; Cabrera, 2018).

Esta idea conduce al concepto de educación comunitaria del ocio, la cual como ha sido planteado por investigadores del tema, busca el cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio de una paulatina implantación del derecho al ocio y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad; y esto, a su vez, supone el impulso del desarrollo a nivel individual (Cuenca, 2004). En este sentido, es destacable el rol de las comunidades en la promoción de procesos participativos que favorezcan una mejor organización de los tiempos individuales y colectivos.

Ilustrativo de esto, es la visión de la comunidad como medio de promoción y del desarrollo de las prácticas de ocio, y como protagonista de la activación y la dinamización de los procesos de desarrollo local (Caride, 2014). De ello se deriva la importancia de lograr una integración de las iniciativas en el marco de la comunidad, ya que a decir de Manuel Cuenca "en la mayoría de los casos, forman parte de actuaciones dispersas, con el riesgo de descoordinación o, lo que es más grave, el riesgo de intervenciones contradictorias" (2004, p. 87).

De manera general la relación escuela-comunidad tiene un papel relevante en este proceso. De esta relación se deriva la idea de la conexión comunitaria de la escuela, desde el cual se le confiere una función de vínculo relacionado con la mejora de dicha institución. Varios autores

indican que las prácticas de la escuela no son independientes de la comunidad, ya que el proceso educativo de un niño se desarrolla en múltiples espacios y con la interacción de diferentes agentes. Como resultado, la participación y el compromiso de la comunidad en la escuela es un factor importante que promueve la mejoría de los resultados educativos (Epstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Henderson et al., 2002; Ospina y Manrique, 2015).

Desde otra mirada en la que coinciden autores como Vera (2007), Pereda (2003), y Frigerio, Poggi y Tiramonti (1996), se inclinan hacia la influencia de la gestión escolar en la calidad de vida de la comunidad. Es decir, la proyección de la escuela a la comunidad para generar otros espacios de transformación social y de educación, y no como institución meramente transmisora de conocimientos. Esta dimensión de la relación escuela-comunidad, orienta a la escuela a su desarrollo y transformación, considerando la participación del medio social-comunitario. Según se manifiesta en las concepciones de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1996) se trata de una visión intermedia, que evita la marginación de la escuela de su entorno, así como dilución o absorción. La definición de la escuela como un actor comunitario (Pereda, 2003), es una de las aproximaciones del tema relación-escuela visualizadas desde la sociología de la educación, lo cual revalida la significación social concebida a esta postura en el plano científico. Según estas concepciones la escuela pertenece a la red de relaciones comunitarias, y por tanto se interconecta con la familia y las otras organizaciones sociales que se encuentran en una misma comunidad, e incide en los procesos que tengan lugar a ese nivel.

Teniendo en cuenta lo abordado, específicamente en relación con la educación para el ocio, uno de los agentes fundamentales implicados es la institución escolar, por ser espacio de proximidad, especialmente en el grupo infantil (Parcerisa, 2008; Fraguera, Lorenzo y Varela, 2011). La escuela debido a su capacidad de influencia social, y socializadora dentro de la comunidad, es un actor protagonista, aunque no el único en el entretelado comunitario. Por lo que su participación debe articularse con los demás factores dentro de la red de acción comunitaria, para afrontar la compleja problemática del ocio.

Sin embargo, en la actualidad, las instituciones educativas cuentan con pocos proyectos que fortalezcan directamente la relación con la comunidad en un proceso sistemático y sostenido en el tiempo (Ospina y Manrique, 2015). Para Riera, el profesorado realiza una tarea importantísima de educación social, pero “sería procedente revisar el grado de relación, interacción, que estos agentes establecen durante su intervención educativa, con el entorno para que ello ayudara a emplear todos los recursos socioculturales o a crear nuevas alternativas” (1998, p. 52).

A pesar de que la escuela como institución social, debe establecer una interacción directa con el entorno en el cual se encuentra enclavada, para así cumplir plenamente con su propósito socializador de las diferentes esferas de la vida, dentro de las cuales se encuentra el ocio, no siempre se establece una relación con el ámbito social, cultural y familiar a favor del desarrollo de este aspecto. La realidad de la comunidad Caracoles, donde la escuela constituye el centro cultural más importante de la comunidad, sobre todo al no existir otras instituciones sociales, culturales, y recreativas, es una muestra de ello.

El diagnóstico realizado en dicha comunidad, apunta a la existencia de un desencuentro entre la escuela y la realidad social local. Su actividad ha estado centrada fundamentalmente en la labor docente-pedagógica en los marcos escolares, y ha limitado su función dinamizadora del trabajo conjunto para la construcción y transformación de su medio social. Todo lo anterior conlleva a reflexionar acerca del vínculo entre escuela y comunidad, y cómo los centros escolares se abren a otros microespacios comunitarios. De ahí el planteamiento del siguiente objetivo: determinar el nivel de incidencia de la institución escolar en el proceso de educación comunitaria en relación con el ocio en el grupo infantil.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, debido a que se orientó a comprender las percepciones, experiencias y valoraciones de los actores socioeducativos de la comunidad Caracoles sobre la incidencia de la institución escolar en la educación comunitaria del ocio infantil. El estudio fue de tipo descriptivo, ya que permitió caracterizar el estado actual de la relación entre la escuela, la familia y otros agentes comunitarios en torno a la organización y promoción de prácticas de ocio beneficiosas para los niños. Asimismo, se asumió un diseño no experimental, puesto que no se manipularon variables, sino que se observaron e interpretaron las dinámicas existentes en el contexto comunitario.

La población de estudio estuvo conformada por actores socioeducativos vinculados a la escuela multigrado de Caracoles. De forma específica, estuvo integrada por 6 docentes, 18 padres de familia y 3 directivos relacionados con el proceso educativo comunitario.

La muestra fue de tipo intencional y estuvo integrada por 20 participantes: 5 docentes, 12 padres de familia y 3 directivos. Para su selección se consideraron los siguientes criterios: vinculación directa con la escuela y la comunidad, participación en procesos educativos o familiares relacionados con los niños, permanencia mínima de un año en la comunidad y disposición voluntaria para participar en el estudio.

Además, la lluvia de ideas se aplicó a niños de la escuela como técnica participativa complementaria, con el propósito de conocer sus percepciones sobre las actividades recreativas y culturales disponibles en su entorno.

Los métodos empleados fueron el análisis cualitativo, la observación y la interpretación de discursos. Como técnicas de recolección de información se utilizaron la observación no estructurada, la entrevista no estructurada, la entrevista en profundidad y la lluvia de ideas. La observación permitió identificar los principales agentes socioeducativos presentes en la comunidad, así como la frecuencia y características de las acciones educativas vinculadas al ocio infantil. Las entrevistas se aplicaron a docentes, directivos y padres de familia, con el propósito de conocer sus opiniones sobre la integración entre escuela, familia y comunidad. La lluvia de ideas se aplicó a niños de la escuela, con la finalidad de reconocer sus percepciones sobre las actividades recreativas y culturales disponibles en su entorno.

La información obtenida fue organizada mediante categorías de análisis relacionadas con la coordinación comunitaria, el rol de la escuela, la participación familiar, la disponibilidad de espacios recreativos y la promoción del ocio infantil. Posteriormente, los datos fueron interpretados de manera cualitativa, identificando coincidencias, limitaciones y tensiones entre los discursos de los participantes.

RESULTADOS

La observación realizada permitió identificar que, en la comunidad Caracoles, la escuela constituye el principal agente educativo después de la familia. No obstante, se evidenció la ausencia de instituciones culturales y deportivas permanentes, aunque la comunidad recibe apoyo ocasional de figuras como el promotor cultural y representantes del INDER.

Durante el período de observación no se registraron acciones conjuntas entre la escuela, la familia y otros agentes comunitarios para promover conocimientos, habilidades, actitudes y valores relacionados con el uso adecuado del tiempo libre infantil.

Este resultado evidencia una débil articulación entre los actores comunitarios. La escuela posee una posición central en la comunidad, pero su acción se mantiene limitada al espacio institucional. Esto reduce su capacidad para liderar procesos educativos vinculados al ocio y dificulta la construcción de una red comunitaria orientada al desarrollo integral de los niños.

Las entrevistas no estructuradas confirmaron la falta de coordinación entre las entidades y organizaciones de la comunidad. Los participantes señalaron que no existen espacios de

concertación donde docentes, familias y representantes comunitarios puedan planificar actividades educativas, culturales o recreativas dirigidas a la infancia.

Desde una interpretación cualitativa, estos criterios reflejan que el ocio infantil no es asumido como una responsabilidad compartida. La ausencia de planificación conjunta limita la posibilidad de generar actividades sistemáticas y reduce el impacto educativo de las acciones aisladas que se desarrollan en la comunidad.

En las entrevistas en profundidad aplicadas a docentes y directivos se identificó que la escuela no se reconoce plenamente como gestora de la educación comunitaria del ocio. Varios participantes asociaron la función escolar principalmente con la enseñanza académica y la formación de valores dentro del aula, mientras que el uso del tiempo libre fue atribuido, en mayor medida, a la familia. Este hallazgo muestra una concepción restringida del papel de la escuela. Aunque la institución tiene capacidad de influencia social y cultural, sus actores no asumen de forma clara su responsabilidad en la promoción de prácticas de ocio saludables fuera del espacio escolar. Esta situación debilita el vínculo escuela-comunidad y limita la formación integral de los niños. Por su parte, las entrevistas a padres de familia revelaron que la relación con la escuela se concentra en aspectos formales, como reuniones, calificaciones y comportamiento estudiantil. No se evidenciaron acuerdos orientados a planificar actividades comunitarias de ocio ni estrategias conjuntas para el aprovechamiento educativo del tiempo libre.

La información aportada por los padres confirma que la familia y la escuela actúan de manera separada. Esta separación dificulta la corresponsabilidad educativa y limita la posibilidad de construir propuestas comunitarias que respondan a las necesidades recreativas, culturales y formativas de los niños.

La lluvia de ideas aplicada a los niños permitió identificar que las actividades recreativas y culturales son escasas, poco sistemáticas y, en algunos casos, se desarrollan fuera del espacio inmediato de la comunidad. Los niños mencionaron actividades deportivas, culturales, religiosas y manualidades, pero no las reconocieron como parte de una planificación integrada entre la escuela y los demás actores comunitarios.

Este resultado permite interpretar que las actividades de ocio existentes no constituyen todavía un recurso educativo organizado. Aunque existen iniciativas puntuales, estas no logran consolidarse como una estrategia comunitaria estable para fortalecer la convivencia, la creatividad, la participación infantil y el uso adecuado del tiempo libre.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian que la institución escolar tiene un bajo nivel de incidencia en el proceso de educación comunitaria del ocio infantil en Caracoles. Aunque la escuela ocupa un lugar central en la comunidad, su función se mantiene enfocada principalmente en las actividades académicas internas, sin proyectarse de manera suficiente hacia el entorno social.

Esta situación se relaciona con los planteamientos de Ballester (2004), quien destaca que el trabajo en red implica colaboración, articulación comunitaria y complementariedad entre los recursos locales. Desde esta perspectiva, los hallazgos muestran que en Caracoles no se ha consolidado una red estable entre escuela, familia y otros actores comunitarios para promover acciones educativas vinculadas al ocio infantil.

Asimismo, los resultados coinciden con Ospina y Manrique (2015), quienes sostienen que la escuela debe superar una visión centrada exclusivamente en el desarrollo académico de los estudiantes y asumir un papel más activo en la transformación de su entorno. En el caso estudiado, los docentes y directivos aún conciben la función escolar principalmente dentro de los límites institucionales, lo que reduce su participación en procesos comunitarios.

La limitada proyección de la escuela hacia la comunidad también puede comprenderse desde la noción de escuela cerrada señalada por Krichesky (2006), en la que la gestión institucional se mantiene distante del contexto social. En Caracoles, esta situación se evidencia en la ausencia de proyectos sistemáticos que integren a la escuela con la familia, las organizaciones comunitarias y otros agentes socioeducativos.

De igual manera, los hallazgos se relacionan con Pereda (2003), al señalar que la escuela no siempre asume como propias ciertas funciones educativas que también se desarrollan en la familia y en el barrio. En el caso analizado, la formación relacionada con el uso del tiempo libre y las prácticas de ocio tiende a ser atribuida al ámbito familiar, lo que debilita la corresponsabilidad entre escuela y comunidad.

Los resultados también permiten establecer relación con Thompson et al. (2006), quienes destacan la importancia de la vinculación escuela-comunidad en contextos pequeños y rurales. Sin embargo, en Caracoles, aunque la escuela posee una presencia social significativa, dicha cercanía no se traduce en acciones sistemáticas de promoción del ocio infantil ni en una articulación sostenida con otros actores comunitarios.

De igual forma, la relación familia-escuela observada en el estudio se aproxima más a un modelo de influencias separadas que a uno de influencias compartidas. Esta situación coincide con lo señalado por Blanco (2019), al advertir que la falta de acercamiento entre centros educativos y familias limita el desarrollo educativo integral de los niños.

Desde el enfoque de la educación comunitaria del ocio, los resultados también dialogan con Cuenca (2004), quien considera que el ocio debe contribuir al cambio de actitudes y hábitos comunitarios, así como al mejoramiento de la calidad de vida. Sin embargo, en la comunidad estudiada, el ocio infantil continúa siendo entendido como una práctica espontánea o familiar, y no como una dimensión educativa que requiere planificación, orientación y corresponsabilidad.

En este sentido, los planteamientos de Caride (2014) permiten comprender que la comunidad debe actuar como medio de promoción y desarrollo de prácticas de ocio. No obstante, los hallazgos muestran que en Caracoles las actividades recreativas, culturales y deportivas se presentan de manera dispersa, sin una articulación suficiente entre los actores sociales.

Finalmente, la importancia de la escuela como agente fundamental en la educación para el ocio, especialmente en el grupo infantil, ha sido señalada por Parcerisa (2008) y Fraguera, Lorenzo y Varela (2011). A partir de ello, se interpreta que la institución escolar de Caracoles posee condiciones para asumir un papel más activo, pero requiere fortalecer su vínculo con la comunidad y reconocer el ocio como parte de la formación integral de los niños.

CONCLUSIONES

El diagnóstico realizado permitió identificar la necesidad de fortalecer la intervención educativa en el ámbito del ocio infantil en la comunidad Caracoles. Las evidencias muestran dificultades en la concepción de acciones sistemáticas e integradas entre los diversos actores comunitarios, especialmente en la relación entre escuela, familia y comunidad.

La escuela, a pesar de constituir un pilar fundamental en el contexto estudiado, no asume todavía un papel de centralidad educativa en la promoción del ocio infantil. Su labor continúa concentrada principalmente en el espacio institucional, lo que limita su capacidad para generar vínculos comunitarios y promover mecanismos de participación, organización y corresponsabilidad social. Asimismo, se evidenció que no existe un objetivo común orientado al desarrollo integral del ocio infantil. Las acciones recreativas, culturales y deportivas se realizan de manera dispersa, sin una planificación articulada entre los diferentes agentes socioeducativos.

En conclusión, la institución escolar presenta un bajo nivel de incidencia en el proceso de educación comunitaria del ocio en el grupo infantil de Caracoles. Por ello, resulta necesario

promover iniciativas que dinamicen las relaciones de colaboración entre la escuela, las familias y el entorno comunitario, con el propósito de favorecer prácticas de ocio más educativas, participativas y beneficiosas para los niños.

REFERENCIAS

- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L., & March, M. (2004). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. En *Actas del IV Congreso del Educador Social*. Santiago de Compostela.
- Blanco, L. (2019). Modelos teóricos de implicación educativa familiar: Responsabilidades compartidas entre centros educativos, familias y comunidad. *Aula Abierta*, 48(1), 19–30.
- Cabrera, J., et al. (2018). El impacto socioeducativo del trabajo comunitario: Experiencias del Taller de Creación Infantil Ilustrando Sueños. *Revista de Educación*, 16(4), 581–590.
- Caride, J. A. (2014). Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano. *Edetania*, 45, 33–53.
- Civís, M., & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: Análisis de cuatro experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación*, 1(18), 213–236.
- Cuenca, M. (2004). *Pedagogía del ocio: Modelos y propuestas*. Universidad de Deusto.
- Cubela, J. M. (2022). La labor educativa con los jóvenes universitarios: Camino hacia la calidad y la transformación. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 10(1). <https://doi.org/10.34070>
- Cubela, J. M. (2023). Reflexiones en torno a la excelencia educativa en condiciones de desventaja social. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos*, 4(1), 59–66. <https://doi.org/10.58594/rtest.v4i1.105>
- Delgado, C. (2001). *El poder de la comunidad: Movilidad para la familia y la escolarización*. Rowman & Littlefield.
- Epstein, J. (2001). *Asociaciones escolares, familiares y comunitarias: Preparar a los educadores y mejorar las escuelas*. Westview Press.
- Fraguela, R., Lorenzo, J., & Varela, L. (2011). Escuela, familias y ocio en la conciliación de los tiempos cotidianos de la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 429–446.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1996). La dimensión comunitaria. En *Las instituciones educativas: Cara y ceca (Serie FLACSO)*. Troquel.
- García, E. (2002). *Diversidad cultural estudiantil: Comprender y afrontar el reto*. Houghton Mifflin Company.
- Henderson, A., & Mapp, K. (2002). Una nueva ola de evidencia: El impacto de la escuela, la familia y la comunidad en el rendimiento de los estudiantes. *Annual Synthesis*.
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: Desafíos para la inclusión educativa*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- López, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: Algunas reflexiones. *Arteterapia: Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 10, 209–234.

- Morata, T., & Garreta, F. (2012). El tiempo libre como dinamizador y/o activador de comunidad/es. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 50, 11–29.
- Ospina, M., & Manrique, D. (2015). El reto de la escuela: Profundizar su relación con la comunidad. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 22, 236–249.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15–27.
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Riera, J. (1998). Concepto, formación y profesionalización de: El educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Nau Llibre.
- Thompson, D., Iachan, R., Overpeck, M., Ross, J., & Gross, L. (2006). School connectedness in the Health Behavior in School-Aged Children Study: The role of student, school, and school neighborhood characteristics. *Annual Synthesis*.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En M. Castro, G. Ferrer, M. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra, & M. Zapico, *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela* (pp. 11–37). Graó.
- World Leisure Organization. (2008). Declaración de Québec: El ocio, esencial para el desarrollo de la comunidad. WLO.
- World Leisure and Recreation Association. (1994). Carta internacional para la educación del ocio. WRLA.