

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 71
Número, 4
2019

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE EL DERECHO AL JUEGO LIBRE EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DESARROLLADO EN BARCELONA (ESPAÑA)¹

Teachers' perception of the right to free play in Early Childhood Education and Primary Education. A study carried out in Barcelona (Spain)

ROSER VENDRELL MAÑÓS, ÀNGELS GEIS BALAGUÉ, NÚRIA ANGLÈS VIRGILI
Y MARIONA DALMAU MONTALÀ
Universitat Ramon Llull (URL) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2019.71548

Fecha de recepción: 14/03/2019 • Fecha de aceptación: 10/06/2019

Autora de contacto / Corresponding author: Roser Vendrell Mañós. E-mail: roservm@blanquerna.url.edu

Fecha de publicación *online*: 12/09/2019

INTRODUCCIÓN. El juego libre infantil se valora, desde un marco constructivista y ecológico, como un derecho y una necesidad en el desarrollo integral del niño. El estudio pretende conocer la percepción de los maestros e identificar el cumplimiento de este derecho en la escuela. **MÉTODO.** Es un estudio descriptivo en el que se aplica una metodología mixta. En la investigación se diseña un cuestionario *ad hoc* a partir del análisis cualitativo de los resultados obtenidos en diferentes Focus Groups (FG). Posteriormente se realiza la validación del mismo, y finalmente se administra a maestros de educación infantil y primaria de Barcelona. **RESULTADOS.** El proceso de análisis de los resultados finales pone de manifiesto cuáles son las creencias de los maestros sobre la incorporación del juego libre en la intervención educativa y las influencias que ejerce el contexto educativo y social en su implementación. Las dificultades que se dan en la escuela para favorecer la incorporación del juego libre se evidencian en algunos de los datos que atañen a las propias creencias de los maestros, a la rigidez de los horarios escolares, a la presión curricular y a la dirección y/o titularidad. **DISCUSIÓN.** Se concluye el informe subrayando que si se pretende mejorar la calidad de las experiencias educativas, es preciso reivindicar, a través de la formación de los maestros, el valor del juego en la escuela.

Palabras clave: *Juego, Derechos del niño, Educación infantil, Educación primaria.*

Introducción

La presente investigación parte de un marco constructivista y ecológico, concretamente de las aportaciones teóricas de Piaget (1967), Vygotski (1994), Bruner (1986), Bronfenbrenner (1987) y también, en referencia a la educación, de las aportaciones de Malaguzzi (2001), Montessori (1987) y Tonucci (2012), entre otros. Desde este marco teórico se interpreta el juego como una actividad libre y natural, favorecedora del desarrollo integral del niño, que debe transcurrir en contextos donde se ofrezca la posibilidad de ejercitar la autonomía, la capacidad de decisión y la resolución de conflictos. Una actividad que no tiene otra finalidad para los niños que no sea el propio juego, en el cual se ponen a prueba sus competencias emocionales, físicas, cognitivas y/o sociales. El juego permite al niño manifestarse de acuerdo con su desarrollo y sus intereses, aprender de forma significativa y desarrollar la socialización y la adquisición de valores (Bondioli, 1996, 1999). Así, el juego facilita la asimilación de la propia cultura, ya que en él los niños recrean los modelos observados en los adultos, ejercitando su autonomía resuelven conflictos cognitivos y sociales y afirman, en consecuencia, su propia personalidad (Nelson y Seidman, 1989). Es una actividad en la que proyectan sus conflictos emocionales y relacionales, en la que aprenden que la adaptación al mundo implica límites y normas (Winicott, 1971).

Brazelton y Greenspan (2005) defienden el juego como una necesidad básica en la infancia y lo recomiendan con una periodicidad diaria, en compañía de otros niños y la familia. Linaza explica cómo el juego nos ayuda a reconocer la forma específica con la que los niños abordan la realidad, sea física, social o intelectual y “en la medida en que es necesario para alcanzar nuestra condición humana, se convierte en un derecho” (2013: 104). En este sentido, el Comité de los Derechos del Niño (2013) publica la “Observación General n.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las

actividades recreativas, la vida cultural y las artes”, complemento del artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño (1989).

Situados en el contexto donde se desarrolla el estudio, en la zona metropolitana de Barcelona, cabe señalar que, aunque se manifiesta un reconocimiento por la infancia, no se garantizan las condiciones necesarias para favorecer el juego libre de los niños. En los hogares a menudo no hay suficiente espacio para el juego, los núcleos familiares suelen ser reducidos, los niños tienen pocos compañeros de juego y coexisten una gran cantidad de dispositivos tecnológicos (Healey y Mendelsohn, 2019). Escasean las oportunidades de relación de forma natural; la calle, principalmente en las zonas urbanas, no lo favorece, y la escuela tiende a menudo a priorizar las actividades que parecen incentivar el éxito académico (Paya, 2018).

Tanto en la educación infantil como en la educación primaria aún existe la creencia de que, avanzando en los aprendizajes de tipo académico, los niños conseguirán un mayor éxito escolar. Así, se encuentran a menudo prejuicios sobre el juego en la escuela, considerándolo una pérdida de tiempo, ya que no se valora como una actividad formativa y a la cual el niño tiene derecho. El mismo documento del Comité de los Derechos del Niño (2013) señala como problemas a superar la falta de reconocimiento de la importancia del juego, la necesidad de encontrar un equilibrio entre riesgo y seguridad en las actividades infantiles, la dificultad para acceder a contextos naturales, las exigencias académicas, los horarios estructurados y programados en exceso, el incremento de medios digitales y la comercialización del juego y los juguetes. Concretamente en el contexto escolar, Payá (2007) plantea diferentes hipótesis que pueden explicar las dificultades para incorporar el juego en la escuela. Entre ellas destacan las limitaciones del espacio físico y temporal, el miedo del maestro a perder el control sobre los niños y también el hecho de considerar prioritario el ritmo de aprendizaje académico.

De hecho, plantear el valor del juego en la escuela puede cuestionar creencias muy asumidas socialmente, lo que limita las posibilidades de cambio. No obstante, los profesionales de la educación deberían asegurar el cumplimiento de los derechos del niño y, de acuerdo con el ámbito tratado, garantizar unos espacios y tiempos de juego de calidad en la escuela. En este sentido, Marín (2009) incide en el valor educativo que tiene asegurar un tiempo diario, unos espacios y unos compañeros para el juego. Lester y Russel (2010) indican que para poder reconocer el derecho del niño al juego es necesario comprender su naturaleza y los beneficios que comporta. En el contexto escolar, Ortega (1996), Jiménez y Muñoz (2012) y Jover y Payà (2013) defienden la importancia de dar a conocer el valor del juego infantil desde el propio currículum en la formación de maestros. También Vendrell (2009) facilita herramientas que permiten argumentar y evidenciar la gran cantidad de aprendizajes que, a través del juego, los niños realizan de forma espontánea.

Desde el reconocimiento del valor del juego y defendiendo la importancia de esta actividad en el contexto escolar, los objetivos que han orientado esta investigación son, en primer lugar, conocer la percepción que tienen los maestros sobre el juego en la escuela, en las etapas de educación infantil y primaria; y en segundo lugar, identificar el grado de cumplimiento del derecho al juego en ambas etapas.

Método

Se desarrolla un estudio descriptivo en escuelas de la zona metropolitana de Barcelona, dirigido a educación infantil (0-6 años) y a educación primaria (6-12 años). Con el fin de dar respuesta a los objetivos planteados se propone metodológicamente un proceso mixto en el que se incluye el uso de técnicas de recogida y análisis de datos de tipo cuantitativo y cualitativo. Cook y Reichardt (1986), Anguera (2009) y Goetz y Lecompte (1984), entre otros, defienden la

complementariedad entre estos modelos de investigación.

El estudio se desarrolla en dos fases: en la primera se elabora el instrumento (*ad hoc*) y en la segunda se aplica. Durante todo el proceso se enfatizó el cuidado en la aplicación de los principios éticos que rigen los trabajos de investigación: confidencialidad, privacidad, respeto, justicia y no maleficencia. Así, tanto en la fase I como en la fase II del estudio se respetó la opinión de los participantes, se garantizó su anonimato y se solicitó que consintieran el uso de los datos obtenidos y la voluntad de participar en este estudio. Cabe destacar que este estudio se aprobó por el Comité de Ética e Investigación de la Facultad de Psicología, Ciencias del Deporte y la Educación Blanquerna (FPCEE Blanquerna-URL).

Fase I: Diseño y validación del cuestionario

El objetivo de esta fase es la elaboración y validación del cuestionario que se precisa para alcanzar el objetivo final de la investigación. Con el fin de determinar el contenido del cuestionario se aplicó la técnica de Focus Group (FG) en dos grupos de participantes (n=20), profesionales de educación infantil y de educación primaria, de escuelas de titularidad pública y privada situadas en diferentes contextos socioculturales. Posteriormente, en base a los resultados obtenidos se elaboró el cuestionario.

Las sesiones de FG se realizaron siguiendo los criterios organizativos, temporales y de registro indicados por Quintanilla y García (2012). Se pautó el contenido del debate con diferentes preguntas que, de forma flexible, garantizaban la presencia del contenido. Una vez transcritas las sesiones se procedió a la definición de las categorías que facilitaron el análisis del contenido. Las categorías resultantes son: concepto de juego libre, tipologías de juego, beneficios para el desarrollo infantil, planificación y evaluación del juego, rol del maestro y formación y, finalmente, calidad y cantidad de tiempo de juego libre que se ofrece al niño en la escuela.

A partir de los resultados obtenidos se elaboró el cuestionario. Consta de 3 partes: en la primera se informa del proyecto de investigación, su objetivo y el procedimiento a seguir. Asimismo, se formulan las preguntas identificativas del participante (género, edad, años de experiencia en educación, etapa en la que trabaja y tipología de escuela). En la segunda parte se incluyen 25 afirmaciones (ítems) a valorar en una escala tipo Likert de 4 opciones (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo). Estas afirmaciones se presentan en dos bloques, en el primero se encuentran 12 afirmaciones conceptuales, focalizadas en las creencias del maestro sobre el juego. En el segundo se encuentran 13 afirmaciones que inciden en cómo se incluye el juego en el ejercicio profesional del maestro. Finalmente, en la tercera parte se plantean 3 preguntas abiertas opcionales sobre las experiencias de juego en la escuela.

La validación del cuestionario se inicia con la valoración del contenido (Gómez-Benito, 1997). Se consultó a cuatro profesionales y profesores universitarios expertos en el tema. Gracias a sus respuestas se definieron mejor algunas de las preguntas formuladas inicialmente, mejorando la coherencia del cuestionario y su claridad. Con el fin de dar continuidad a la validación del instrumento, se recogieron datos de una muestra de conveniencia de 150 participantes que respondieron al cuestionario. El procedimiento empleado fue a través de un formulario de Google. Para realizar los cálculos de validación se utilizó el programa estadístico IBM SPSS 24 (Aldrich, 2018). La validez de constructo se analizó a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Se aplicó el estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para conocer la proporción de varianza en las variables obteniendo un 0.837, que al ser cercano al 1.0 indica la utilidad del AFE. Asimismo, el test de esfericidad de Barlett ($p < 0.001$) confirma la conveniencia de realizar este análisis. De acuerdo con Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) se aplicó la rotación Oblimin directa. La solución factorial

resulta de los 2 factores que explican un 37,45% de la varianza total. A partir de los resultados obtenidos y con la finalidad de obtener una mayor fiabilidad del instrumento, se decidió eliminar un ítem del primer bloque (cuanto mayor es el alumno, menos necesita el juego) y tres ítems del segundo bloque (vigilar el tiempo de juego sin participar, enseñar a jugar, comprender siempre la dinámica del juego). Sin estos ítems se calculó de nuevo la fiabilidad mediante la prueba de alfa de Cronbach (Gómez-Benito, 1997), siendo el coeficiente resultante de $\alpha = 0.880$. De manera independiente se calculó la consistencia interna del primero y del segundo bloque de preguntas. Se obtuvieron los coeficientes de $\alpha = 0.742$ en el primer bloque y $\alpha = 0.787$ en el segundo bloque de preguntas, resultado que de nuevo muestra una buena consistencia interna independiente entre los dos. Finalmente, el cuestionario se configuró con 11 ítems en el primer bloque y 10 en el segundo.

Fase II: Administración del cuestionario a los maestros

El objetivo de esta segunda fase es conocer la percepción que tienen los maestros sobre el cumplimiento del derecho del niño al juego libre en la escuela de educación infantil y de educación primaria de la zona metropolitana de Barcelona. Con esta finalidad se aplica el cuestionario, que consta de 21 ítems y 3 preguntas abiertas, combinando las técnicas cuantitativas y cualitativas.

Los participantes ($n = 285$) son maestros de escuelas de educación infantil y de educación primaria, tanto de escuelas privadas como de escuelas públicas de diferentes contextos socioeconómicos de la zona. La concreción de la muestra se determina a través de la técnica de muestreo no probabilístico de tipo intencional, bajo un único criterio: que todas las escuelas sean acogedoras de estudiantes en prácticas de los grados en Educación y participen en actividades formativas de la FPCEE Blanquerna (Barcelona).

TABLA 1. Niveles de participación según los ciclos educativos

Nivel educativo	Edades	Participación (%)
Educación infantil: escuela infantil	0-3 años	33
Educación infantil: parvulario	3-6 años	38
Educación primaria: ciclo inicial	7-8 años	15
Educación primaria: ciclo medio	9-10 años	7
Educación primaria: ciclo superior	10-12 años	7

Fuente: elaboración propia.

Las características demográficas de los participantes manifiestan como resultado más significativo y diferencial el género. De 285 participantes, un 90,5% son mujeres y solo un 9,5% son hombres, hecho que concuerda con otros estudios, como el realizado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017) en el curso escolar 2017-2018, donde la suma de los maestros de educación infantil y de educación primaria indica la presencia de un 18,9% de hombres y un 81,1% de mujeres. También es reveladora la distribución de los participantes según el ciclo educativo. A pesar de ofrecer el cuestionario de forma equitativa, el número de respuestas decrece según aumenta la edad de los niños (ver tabla 1).

Durante el proceso de recopilación de datos se procede de acuerdo con los criterios éticos indicados, otorgando a cada cuestionario un código para garantizar su confidencialidad, y se informa de la posibilidad de abandonar el estudio si así se desea. Se ofrecen dos modalidades excluyentes para emitir las respuestas, el cuestionario en papel o en formato digital. La información a los maestros participantes y el proceso de recogida de datos se lleva a cabo a través de los estudiantes en prácticas en centros educativos de la zona metropolitana de Barcelona.

El análisis de los resultados obtenidos se realiza mediante dos técnicas distintas. Los datos

cuantitativos se analizan con el programa estadístico IBM SPSS 24, y los datos cualitativos se analizan mediante la creación de un sistema de categorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Resultados

Los resultados cuantitativos y cualitativos se presentan por separado. Los primeros corresponden a los ítems del cuestionario y los segundos a las respuestas de las preguntas abiertas.

Los resultados derivados del análisis cuantitativo se dividen en dos bloques. El primer bloque, de índole conceptual (ítems 1-11), corresponde a las representaciones y creencias de los maestros sobre el derecho del niño al juego libre en la escuela. Este bloque se responde a partir del siguiente enunciado: "En relación al juego libre, en general, crees que...". El segundo bloque del cuestionario, de índole aplicada (ítems 12-21), corresponde a aspectos relacionados con la intervención educativa. Este bloque se responde a partir del siguiente enunciado: "En cuanto al ejercicio como maestro, consideras...".

En la tabla 2 se presentan los resultados del conjunto del cuestionario, indicando los porcentajes para cada uno de los ítems.

TABLA 2. Respuestas de los maestros de infantil y primaria expresado en tanto por ciento (%)

Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Primer bloque de índole conceptual				
1. El juego surge de forma espontánea y natural	1,05	2,1	31,22	65,61
2. El juego comporta placer y bienestar	0,35	Ø	15,43	84,21
3. Se debe ofrecer al alumno espacio de tiempo para el juego individual	0,35	1,75	21,75	76,14
4. El juego comporta poder elegir con qué se juega, cómo se juega y con quién se juega	Ø	4,21	31,57	64,21
5. El juego permite, de forma natural, tener experiencias de éxito y fracaso	Ø	1,4	19,29	79,29
6. En el juego lo importante es el aprendizaje y el desarrollo que posibilita	1,05	9,12	41,05	48,77
7. El alumno necesita, como mínimo, dos horas de juego cada día	4,21	12,98	37,89	44,91
8. El juego favorece la socialización y la creación de relaciones diversas entre compañeros	Ø	0,35	9,47	90,17
9. El juego posibilita la construcción de la propia identidad	Ø	0,35	20,35	79,29
10. Los materiales de juego que se ofrecen al alumno tienen que responder a sus intereses	Ø	5,96	40,7	53,3
11. La observación del juego permite al maestro conocer al alumno	0,35	Ø	14,73	84,91
Segundo bloque de índole aplicada				
12. Incluir en las programaciones las propuestas de juego que se quieren ofrecer	0,7	2,1	49,82	47,36
13. Actuar como un observador siguiendo la iniciativa infantil	0,35	1,05	40	58,59
14. Entender que dar opción al juego comporta una intervención profesional	2,1	10,87	38,59	48,42
15. Aumentar el rigor de las observaciones del juego de los alumnos	2,45	6,31	48,07	43,15
16. Ampliar la formación para entender mejor la importancia del juego para el desarrollo de los alumnos	0,7	2,1	43,5	53,68
17. Prescindir de la rigidez de los horarios para destinar más tiempo y espacio al juego	0,7	8,77	35,43	55,08
18. Aprovechar las evidencias del juego para mostrar su valor formativo	1,4	0,7	38,94	58,94
19. Explicar a las familias y a la sociedad en general el valor formativo del juego	0,35	0,7	29,12	69,82
20. Tener el soporte incondicional de la dirección y del equipo del centro en el momento de incluir el juego en la práctica profesional	0,35	0,35	26,31	72,98
21. Conseguir, a diario, un tiempo para el juego	2,8	2,8	27,01	67,36

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de los ítems conceptuales, se observa que los porcentajes más elevados correspondientes a la opción “muy de acuerdo” son los ítems 2, 5, 8, 9 y 11. Así, los maestros valoran el juego como una actividad placentera, que permite la socialización, la construcción de la propia identidad, la experiencia de éxito-fracaso y permite al maestro conocer a sus alumnos.

En sentido contrario, el ítem que obtiene mayor porcentaje entre las opciones “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo” es el número 7, con un 17,19%, resultado del sumatorio de las 2 opciones. Se deduce por su contenido que el espacio de tiempo dedicado al juego, de dos horas como mínimo, obtiene una mayor divergencia de respuestas entre los participantes.

En el análisis de los ítems que hacen referencia a la intervención educativa, los ítems 20, 19 y 21 son los que tienen mayor porcentaje en la opción “muy de acuerdo”. Los maestros tienen tendencia a considerar el escaso soporte de la dirección, la opinión de las familias y la presión de los horarios escolares como obstáculos para facilitar el juego libre en la escuela, siendo todos ellos factores externos de difícil modificación.

En sentido contrario, los ítems que obtienen mayor porcentaje en las opciones en desacuerdo son el 14, 17 y 15. Se manifiesta en ellos menor implicación del maestro en el juego, en la observación y en la valoración del mismo como actividad educativa.

De forma global, atendiendo al conjunto del cuestionario, destaca la ausencia de respuestas en las modalidades “totalmente en desacuerdo” (ítems 4, 5, 8, 9 y 10), y “en desacuerdo” (ítems 2 y 11) únicamente en el bloque conceptual. También se manifiesta la gran divergencia de respuestas entre el bloque conceptual y el bloque

aplicado entre los ítems 11 y 15. Así, los maestros valoran la observación como una estrategia importante para conocer a sus alumnos (ítem 11) alcanzando un 84,91% de la opción “muy de acuerdo”, pero solo la mitad aproximada indica que es necesario aumentar el rigor de dichas observaciones (ítem 15), con solo un 43,15%.

A continuación se presentan los resultados para cada bloque del cuestionario de manera independiente y teniendo en cuenta la separación entre los maestros de educación infantil (EI) y educación primaria (EP). En la tabla 3 de la página siguiente se presentan los resultados del primero de índole conceptual.

Los datos indican una mayor convergencia entre los maestros de las dos etapas educativas en los ítems 8, 9, 11 y 6, en sintonía con los resultados analizados en la tabla 3.

Sí se observan diferencias entre los maestros de las dos etapas educativas en los ítems 1 y 4, siendo en educación infantil más evidentes en la opción “muy de acuerdo”. Estos resultados muestran la importancia del juego espontáneo como manifestación de la competencia y capacidad natural del niño para el aprendizaje, así como para poder elegir a qué, cómo y con quién se juega.

No obstante, la mayor divergencia entre los maestros de las dos etapas educativas se da en el ítem 10, en la opción “muy de acuerdo”, siendo los maestros de educación infantil los que obtienen un mayor porcentaje. Este ítem alude a la importancia de considerar que los materiales de juego deben responder a las necesidades del alumno. Los datos indican la prioridad en educación infantil de responder a los intereses del alumno. Aunque en educación primaria también se valora, no se da con la misma valoración dados los resultados obtenidos en la opción “de acuerdo”.

TABLA 3. Resultados del primer bloque de preguntas del cuestionario (%)

Ítems	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	EI	EP	EI	EP	EI	EP	EI	EP
1. El juego surge de forma espontánea y natural	0,49	2,4	0,99	4,81	26,73	42,16	71,78	50,6
2. El juego comporta placer y bienestar	Ø	1,2	Ø	Ø	10,39	27,72	89,6	71,08
3. Se debe ofrecer al alumno espacio de tiempo para el juego individual	0,49	Ø	0,49	4,81	18,31	30,12	80,69	65,06
4. El juego comporta poder elegir con qué se juega, cómo se juega y con quién se juega	Ø	Ø	2,97	7,22	24,75	48,19	72,27	44,57
5. El juego permite, de forma natural, tener experiencias de éxito y fracaso	Ø	Ø	1,48	1,2	16,33	26,5	82,17	72,28
6. En el juego lo importante es el aprendizaje y el desarrollo que posibilita	0,49	2,4	10,89	4,81	37,62	49,39	50,99	43,37
7. El alumno necesita, como mínimo, dos horas de juego cada día	4,45	3,61	10,39	19,27	36,13	42,16	49	34,93
8. El juego favorece la socialización y la creación de relaciones diversas entre compañeros	Ø	Ø	0,49	Ø	9,4	9,63	90,09	90,36
9. El juego posibilita la construcción de la propia identidad	Ø	Ø	0,49	Ø	17,82	26,5	81,68	73,49
10. Los materiales de juego que se ofrecen al alumno tienen que responder a sus intereses	Ø	Ø	4,45	9,63	31,68	62,65	63,86	27,71
11. La observación del juego permite al maestro conocer al alumno	Ø	1,2	Ø	Ø	11,88	21,68	88,11	77,1

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se presentan los resultados del segundo bloque del cuestionario que corresponden a la intervención educativa.

Los datos indican una mayor convergencia entre los maestros de las dos etapas educativas en los ítems 15, 14, 18 y 16, ítems que inciden en la importancia de la implicación del profesional, en la importancia del rigor de la observación del juego, en la formación continuada del docente y en la evidencia de que el juego es un espacio de aprendizaje, a pesar de obtener un porcentaje de acuerdo global menor (ver tabla 2).

La mayor diferencia entre los maestros se sitúa en los ítems 21, 13, 20 y 19, a pesar de ser los que manifiestan más acuerdo en la valoración global (ver tabla 2). Los ítems inciden en la implicación no directiva del maestro en el juego, en

la conveniencia de explicar a las familias su importancia, en la necesidad de apoyo de la dirección y del equipo docente y, finalmente, en la necesidad de conceder un tiempo diario para el juego. Se deduce que el profesional de educación infantil valora el juego como un espacio formativo rico para el desarrollo del alumno y que precisa en algunos contextos del apoyo del equipo docente y la dirección del centro para poder explicar este hecho a las familias y a la sociedad.

Resultados derivados del análisis cualitativo

Las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario aportan la información suficiente para definir unas categorías de análisis. Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006), se revisa el código creado y las reglas de codificación implícitas

TABLA 4. Resultados del segundo bloque de preguntas del cuestionario (%)

Ítems	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	EI	EP	EI	EP	EI	EP	EI	EP
12. Incluir en las programaciones las propuestas de juego que se quieren ofrecer	0,99	Ø	1,48	3,61	44,45	62,65	52,97	33,71
13. Actuar como un observador siguiendo la iniciativa infantil	0,49	Ø	0,99	1,2	31,68	60,24	66,83	38,55
14. Entender que dar opción al juego comporta una intervención profesional	2,47	1,2	10,89	10,84	34,65	48,19	51,98	39,75
15. Aumentar el rigor de las observaciones del juego de los alumnos	2,97	1,2	5,94	7,22	45,04	55,42	46,03	36,14
16. Ampliar la formación para entender mejor la importancia del juego para el desarrollo de los alumnos	0,49	1,2	2,47	1,2	39,1	54,21	57,92	43,37
17. Prescindir de la rigidez de los horarios para destinar más tiempo y espacio al juego	0,99	Ø	6,93	13,25	32,17	42,73	59,99	43,37
18. Aprovechar las evidencias del juego para mostrar su valor formativo	1,48	1,2	Ø	2,4	35,14	48,19	63,36	48,19
19. Explicar a las familias y a la sociedad en general el valor formativo del juego	0,49	Ø	Ø	2,4	22,77	44,57	76,73	53,01
20. Tener el soporte incondicional de la dirección y del equipo del centro en el momento de incluir el juego en la práctica profesional	0,49	Ø	Ø	1,2	19,8	42,16	77,7	56,62
21. Conseguir, a diario, un tiempo para el juego	2,97	2,4	0,49	8,43	18,81	46,98	77,72	42,16

Fuente: elaboración propia.

durante el proceso mediante el acuerdo entre jueces. Se definieron un total de 21 categorías.

Cabe señalar que los datos obtenidos no se corresponden a los 285 cuestionarios, ya que las preguntas abiertas eran opcionales. El análisis se realizó sobre 201 respuestas, tanto de la primera como de la segunda pregunta. La tercera pregunta —añadir alguna aportación relevante sobre el juego libre en la escuela que no se presente en el cuestionario— se descartó por la gran heterogeneidad de las respuestas. Los resultados que se muestran corresponden al cómputo total de maestros de educación infantil y de educación primaria. Se observa que en las tablas 5 y 6, el cómputo total supera el número de 201 respuestas, dado que algunas respuestas computan en dos o más categorías.

En relación a la primera pregunta: “Explica, por favor, una situación que hayas vivido en la escuela que evidencie la valoración positiva del juego del alumno”, se dan los resultados expuestos en la tabla 5.

Como se puede observar, las categorías aprendizaje (56) y socialización (83) obtienen las frecuencias más elevadas, dándose un consenso muy amplio en esta valoración. Sorprende la alta frecuencia de respuestas nulas (34), entendiéndose por nula la respuesta que no respondía a la demanda solicitada, y la escasa frecuencia (23) de la valoración del juego como herramienta para conocer el desarrollo del niño.

En relación a la segunda pregunta: “Indica, por favor, los inconvenientes y/o las dificultades que consideres que se pueden dar en la escuela

TABLA 5. Categorías obtenidas en el análisis de la pregunta abierta: “Explica, por favor, una situación que hayas vivido en la escuela que evidencie la valoración positiva del juego del alumno”

Código	Categoría	Frecuencia
A1	Bienestar (placer, gozo)	14
A2	Aprendizaje	56
A3	Socialización	83
A4	Motivación	2
A5	Adquisición de valores	18
A6	El juego informa sobre el desarrollo del niño	23
A7	Adquisición de normas	6
A8	Autoconcepto y autoestima	11
A9	Creatividad	9
A10	Autonomía	11
A11	Habilidades comunicativas	13
A12	Gestión y conocimiento de las emociones	7
	Respuestas nulas	34

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6. Categorías obtenidas en el análisis de la pregunta abierta: “Indica, por favor, los inconvenientes y/o las dificultades que consideres que se pueden dar en la escuela para garantizar el derecho del niño a jugar libremente”

Código	Categoría	Frecuencia
B1	Rigidez de los horarios	78
B2	Espacios reducidos	41
B3	Posicionamiento del equipo directivo	5
B4	Creencias de los maestros y equipo docente	26
B5	Materiales	14
B6	Contenido curricular	72
B7	Opinión de las familias y la sociedad	11
B8	Ratio de alumnos en las clases	31
B9	Diferenciación entre la escuela de 0-6 años, 6-12 años, 12-16 años	7
	Respuestas nulas	31

Fuente: elaboración propia.

para poder garantizar el derecho del niño a jugar libremente”, se dan los resultados siguientes (ver tabla 6).

Los inconvenientes o limitaciones que se señalan con más frecuencia son la rigidez de los

horarios (78) y el contenido curricular (72), categorías muy relacionadas entre sí, así como la ratio de alumnos por aula (41). Sorprende de nuevo la alta frecuencia de respuestas nulas (31) y la valoración de las creencias de los profesionales y el equipo docente (26).

Destacamos el hecho de que las categorías más frecuentes, percibidas como inconvenientes para garantizar el juego libre en la escuela, son factores externos como los horarios, el currículo y las ratios. En este sentido se da una coincidencia con los datos obtenidos en el cuestionario, concretamente con algunos ítems del segundo bloque de preguntas, las relacionadas con la intervención educativa.

Conclusiones y prospectiva

En primer lugar, se subraya la notable diferencia en la participación de maestros de educación infantil respecto a los de educación primaria (ver tabla 1). Este dato nos permite deducir una mayor sensibilidad, formación y valoración del juego entre los maestros de educación infantil.

Cabe recordar que la finalidad del presente estudio es conocer la percepción de los maestros sobre el derecho al juego libre en la escuela e identificar el cumplimiento del mismo en la educación infantil y en la educación primaria. A partir de los resultados obtenidos se extraen las conclusiones siguientes:

- La valoración positiva del juego por ser un espacio que posibilita la socialización, el aprendizaje y la propia identidad del niño, dándose una gran coincidencia entre las respuestas cuantitativas y cualitativas obtenidas.
- La dificultad en otorgar al juego un espacio de tiempo suficiente dentro del horario escolar. Es necesario, pues, contemplar este juego como una actividad que posibilita el desarrollo y la educación de los alumnos, no solo su descanso y su diversión.
- La necesidad de mejorar algunos aspectos contextuales, como el escaso soporte de la dirección de la escuela, la opinión de las familias y la presión de los horarios escolares, ya que se perciben como obstáculos en los proyectos de juego libre en la escuela. Se observa también

a través de las respuestas cualitativas la necesidad de reflexionar sobre la presión del contenido curricular y la disminución de la ratio de alumnos por aula. Estos resultados coinciden con los publicados por el Comité de los Derechos del Niño (2013), organización que identifica estas dificultades en la aplicación del derecho del niño al juego.

- Se constata un desfase entre las concepciones teóricas y la intervención educativa, básicamente en las respuestas de la opción "muy de acuerdo". La evidencia más significativa de esta discrepancia se manifiesta entre la convicción de la necesidad de observar el juego (ítem 11) y la práctica de dicha observación (ítem 15), disminuyendo su porcentaje de forma ostensible dado que muchas respuestas derivan de la opción "muy de acuerdo" a la opción "de acuerdo". Este hecho nos lleva a concluir que mientras las concepciones teóricas se manifiestan de forma clara y contundente (ver la ausencia total de respuestas en las modalidades "totalmente en desacuerdo" y "en desacuerdo") en 7 de los 11 ítems conceptuales, las respuestas sobre la intervención educativa son diversas y están matizadas al estar condicionadas por el ejercicio profesional.
- Una de las diferencias más notorias entre las creencias y las intervenciones educativas de los maestros participantes se encuentra en el valor otorgado al juego espontáneo y a la importancia de poder elegir a qué, cómo y con quién se juega. Creencias que aluden a la competencia del niño y el uso de su libertad y de su autonomía. Asimismo, se señala que el material de juego debe cubrir las necesidades del niño. Frente a este posicionamiento de los maestros de educación infantil, los maestros de educación primaria dan menor valor al juego libre y espontáneo, otorgando al maestro un rol más directivo. Sorprende que a medida que el niño crece se le concede menos libertad y autonomía.

- Se manifiesta la necesidad, expresada por los maestros de las dos etapas educativas, de la formación continuada. Una formación que permita aumentar la calidad y el rigor de las observaciones del juego de los alumnos, hecho que ofrecerá un mayor conocimiento del mismo y los argumentos necesarios para debatir entre el equipo docente y con las familias. Esta necesidad se refuerza al observar los elevados resultados de respuestas nulas en las preguntas abiertas del cuestionario y las bajas frecuencias obtenidas en las categorías que tratan sobre el juego como espacio motivador para la adquisición de aprendizajes, de normas, valores y gestión emocional.

Los resultados del presente estudio plantean la necesidad de reflexionar sobre las concepciones y las posibilidades educativas del juego en la escuela. Este dato incide en la conveniencia de ampliar la formación de los maestros tanto en la universidad como en los centros educativos; formación que debe incluir el conocimiento de estrategias de valoración de los aprendizajes que se dan en el juego, conclusiones que coinciden con el estudio de Jiménez y Muñoz (2012), donde se destaca la necesidad de dar a

conocer, desde el currículum, la importancia del juego.

Finalmente, se plantean futuras investigaciones. En primer lugar, obtener una muestra suficientemente representativa de la población que permita analizar las diferencias entre escuelas públicas, privadas y concertadas, de ámbito rural y urbano y entre los ciclos de educación infantil y educación primaria, teniendo en cuenta la edad de los niños, el contexto escolar y la formación de los profesionales. En segundo lugar, diseñar instrumentos de valoración del juego infantil con el fin de facilitar los procesos de observación del mismo. Y, finalmente, hacer estudios de tipo comparativo entre escuelas donde ya se dé un espacio para el juego en los diferentes niveles educativos y otras donde no se contemple, obteniendo datos suficientes que evidencien los beneficios del juego en el desarrollo infantil y en la adquisición de aprendizajes escolares.

Es indudable que los niños deben tener un espacio para el juego libre, es una necesidad y es su derecho. El deber de los investigadores es ampliar el conocimiento sobre el mismo ofreciendo argumentos para su defensa y obteniendo recursos y estrategias que favorezcan el cumplimiento de este derecho.

Nota

- ¹ Investigación financiada por APR-FPCEE Blanquerna 1516/07.

Referencias bibliográficas

- Aldrich, J. O. (2018). *Using IBM® SPSS® Statistics: An interactive hands-on approach*. California: Sage Publications.
- Anguera, M. T. (2009). Avaluació en la intervenció psicopedagògica. *Aloma*, 23-24, 101-108.
- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milán: Franco Angeli.
- Bondioli, A. (1999). *El Joc de ficció a la llar d'infants: els infants i l'adult*. IV Jornades d'innovació en l'etapa d'educació infantil, Barcelona.
- Brazelton, B. y Greenspan, S. (2005). *Las necesidades básicas de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, XVI, 79-86.
- Comité de los Derechos del Niño (2013). *Observación general n.º 17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31)*. Ginebra: Organización de Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (eds.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Benito, J. (1997). *Construcció d'instruments de mesura*. Barcelona: EDIUOC.
- Healey, A. y Mendelsohn, A. (2019). Selecting appropriate toys for young children in the digital era. *Pediatrics*, 143(1). doi: 10.1542/peds.2018-3348
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jiménez, L. y Muñoz, D. (2012). Educar en creatividad: un programa formativo para maestros de Educación Infantil basado en el juego libre. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1099-1122.
- Jover, G. y Payá, A. (2013). Juego, educación y aprendizaje. La actividad lúdica en la pedagogía infantil. *Bordón*, 65(1).
- Lester, S. y Russel, W. (2010). *Children's right to play. An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. Working Paper 57*. La Haya, Países Bajos: Bernard van Leer Foundation.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la Infancia. *Bordón*, 65(1), 103-117. doi: 10.13042/brp.2013.65107
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marin, I. (2009). Jugar, una necesidad y un derecho. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 233-249.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Datos y Cifras: Curso escolar 2017/2018*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Montessori, M. (1987). *La descubierta de l'infant*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Nelson, K. y Seidman, S. (1989). El desarrollo del conocimiento social: jugando con guiones. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 155-180). Madrid: Alianza.
- Oliver, D. (27 de julio de 2018). *La infancia tiene cada vez menos tiempo para jugar*. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/07/11/mamas_papas/1531309495_212620.html
- Ortega, R. (1996). El juego en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 1, 115-128. doi: 10.1174/113564096321273683
- Payá, A. (2007). Consideraciones pedagógicas sobre los valores y posibilidades educativas del juego en la España contemporánea (1876-1936). *Historia de la Educación*, 26, 299-325.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral editors.
- Quintanilla, J. y García, B. (coords.) (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Tonucci, F. (2012). *Perill, nens: apunts d'educació 1994-2007*. Barcelona: Graó.
- Vendrell, R. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 137-159.
- Vigotski, L. S. (1994). *Pensament i llenguatge*. Barcelona: Eumo Editorial.
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Abstract

*Teachers' perception of the right to free play in Early Childhood Education and Primary Education.
A study carried out in Barcelona (Spain)*

INTRODUCTION. From a constructivist and ecological perspective, a child's free play is considered a right and a need in a child comprehensive development. This study aims to find out the teachers' perception on the children's right to free play and to identify how this right is met at school. **METHOD.** This is a descriptive study with a mixed method. An *ad hoc* questionnaire was designed for the research using the qualitative analysis of results from different focus groups (FG). Then, the questionnaire was validated and administered to Early Childhood Education and Primary Education teachers in Barcelona. **RESULTS.** The analysis of the final results show the teachers' beliefs concerning the incorporation of free play into the educational intervention, and the influences that the educational and social context have on the implementation. The difficulties in schools to promote the incorporation of free play are apparent in some of the data connected with the teachers' beliefs, strict school schedules, curricular pressure, and the school's managing team and/or ownership. **DISCUSSION.** The study concludes by highlighting that, if the aim is to improve the quality of educational experiences, then it is necessary to reclaim the value of play at school through the expansion of the teachers' initial training.

Keywords: *Play, Children's rights, Early Childhood Education, Primary Education.*

Résumé

La perception des enseignants de maternelle et du primaire du droit à jouer librement. Étude réalisée à Barcelone (Espagne)

INTRODUCTION. Le jeu libre des enfants est analysé d'un point de vue constructiviste et environnemental et considéré comme un droit et une nécessité pour le développement intégral de l'enfant. Cette recherche vise à connaître la perception des professeurs et à vérifier l'application de ce droit à l'école. **MÉTHODE.** Il s'agit d'une étude descriptive qui applique une méthodologie mixte. Pour réaliser la recherche, un questionnaire adapté a été réalisé à partir de l'analyse qualitative des résultats qui ont été obtenus dans différents groupes de discussion ('focus groupes', FG). Ensuite, le questionnaire a été validé et finalement réparti à des enseignants de maternelle et du primaire à Barcelone. **RÉSULTATS.** Le processus d'analyse des résultats finaux met en évidence les croyances des enseignants en ce qui concerne l'incorporation du jeu libre dans la pratique éducative, mais aussi les influences que le contexte éducatif et social exerce sur son application. Les difficultés qu'on constate dans les écoles pour favoriser l'utilisation du jeu libre apparaissent dans certaines données qui concernent les croyances des enseignants, la rigidité des emplois de temps scolaires, la pression du programme scolaire, la direction et/ou l'action des enseignants titulaires. **DISCUSSION.** En conclusion, l'étude souligne la nécessité de défendre la valeur du jeu à l'école et de l'incorporer dans la formation des enseignants, si on veut améliorer la qualité des expériences éducatives.

Mots-clés: *Jeu, Droits de l'enfant, Education maternelle, Education primaire.*

Perfil profesional de las autoras

Roser Vendrell Mañós (autora de contacto)

Maestra, pedagoga y doctorada en Psicología. Profesora acreditada (AQU). Profesora titular en los grados universitarios de Educación Infantil, Psicología y el máster universitario en Psicopedagogía de la FPCEE Blanquerna-URL. Miembro del grupo de investigación consolidado Psicología, Persona y Contexto: PSICOPERSONA. Coordinadora de la línea de investigación en infancia de la FPCEE Blanquerna-URL. Práctica profesional en escuelas infantiles y en centros de atención temprana y educación especial. Consulta privada como psicopedagoga y especialista en la primera infancia. Interés en la epistemología del conocimiento.

Correo electrónico de contacto: roservm@blanquerna.url.edu

Dirección para la correspondencia: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, C. Císter, 34. 08022, Barcelona

Àngels Geis Balagué

Doctorada en Pedagogía, logopeda, directora del Grado en Educación Infantil de la FPCEE Blanquerna-URL. Investigadora del grupo de investigación consolidado PSICOPERSONA, en la línea de investigación en infancia, de la FPCEE Blanquerna-URL. Profesora del Grado Universitario en Educación Infantil y del Máster Universitario en Psicopedagogía de la FPCEE Blanquerna-URL. Asesora de escuelas infantiles.

Correo electrónico de contacto: AngelsGB@blanquerna.url.edu

Núria Anglès Virgili

Psicóloga general sanitaria. Doctoranda en Psicología. Psicóloga infanto-juvenil en centro privado. Miembro del grupo de investigación Psicología, Persona y Contexto PSICOPERSONA: línea de investigación infancia.

Correo electrónico de contacto: nuriaav3@blanquerna.url.edu

Mariona Dalmau Montalà

Doctora en Psicología y profesora titular de la FPCEE Blanquerna-URL. Profesora acreditada (AQU). Investigadora del grupo DISQUAVI y coordinadora de la línea Inclusión y Atención a la Diversidad en la Universidad. Investigadora-colaboradora del grupo PSICOPERSONA: en infancia; ambos grupos consolidados (SGR). Coordinadora del máster universitario en Psicopedagogía. Asesora psicopedagógica en educación infantil y educación primaria.

Correo electrónico de contacto: marionadm@blanquerna.url.edu