
Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19

Play and school tasks: the role of school and family in COVID-19 lockdown time

APOLINAR VARELA

Departamento de Aprendizaje y Curriculum
Facultad de Educación y Psicología
Universidad de Navarra
Campus Universitario 31009, Pamplona (España)
agrana@unav.es
<https://orcid.org/0000-0002-2894-4391>

SILVIA LÓPEZ-GÓMEZ

Departamento de Pedagogía y Didáctica
Facultad de Formación del Profesorado
Universidad de Santiago de Compostela
Avda. de Ramón Ferreiro, s/n, 27071, Lugo (España)
silvia.lopez.gomez@usc.es
<https://orcid.org/0000-0002-5256-0793>

RAÚL FRAGUELA-VALE

Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de A Coruña
Campus Elviña 15071, A Coruña (España)
raul.fraguela@udc.es
<https://orcid.org/0000-0002-0300-9903>

Resumen: *Introducción:* este trabajo estudia los efectos del confinamiento total en las familias españolas debido a la COVID-19 sobre el tiempo dedicado al juego y las tareas escolares, el asesoramiento de la escuela a las familias y las prioridades de las familias respecto al juego, las tareas escolares y las actividades extraescolares. *Metodología:* cuantitativa. Cuestionario online administrado durante el mes de abril del 2020 a 622 participantes con hijos/as menores de

edad escolarizados/as. *Conclusiones:* durante el confinamiento, el tiempo de juego ha aumentado notablemente y el de las tareas escolares ha experimentado un incremento más moderado. El asesoramiento de los centros en materia de juego se ha elevado, aunque no ha llegado a generalizarse.

Palabras clave: Juego, Escuela, COVID-19, Familias.

Abstract: *Introduction:* this paper studies the effects of full COVID-19 lockdown of Spanish families affected the following aspects: play and school tasks time, school counselling to families and priorities of families regarding play, school tasks, and extracurricular activities. *Method:* quantitative. Online questionnaire administered during full lockdown in Spain to

622 participants with underage children. *Conclusions:* playtime increased significantly and school tasks time grew moderately. Play counselling from schools increased during lockdown, although it did not become widespread.

Keywords: Play, School, COVID-19, Families.

INTRODUCCIÓN

En la semana del 9 de marzo del 2020 se producían una cascada de hechos históricos a nivel estatal, con la declaración del estado de alarma debido a la COVID-19. Este evento desencadenó un reguero de decisiones de gran calado en todos los niveles de la sociedad. Entre estas iniciativas se encontraba el cese de la docencia presencial en todas las etapas educativas. Esta situación abocaba a los escolares y familias a lo que se ha denominado recientemente como “home base learning” (Zainuddin, Perera, Haruna y Habiburrahim, 2020) y que puede haberse potenciado, en parte, gracias al aumento de la presencia de la tecnología en el ámbito educativo en los últimos años (Igelmo-Zaldivar y Quiroga, 2018). En esta modalidad de escolarización en casa, que a finales del mes de marzo afectaba a más del 90% del total de alumnado matriculado a nivel mundial (UNESCO, 2020), las comunidades educativas han afrontado de forma precipitada diferentes desafíos: la formación *online*, la conciliación familiar y laboral, el tiempo de ocio y los hábitos lúdicos, etc.

Nos indicaba Tonucci en una entrevista publicada en *El País* el 11 de abril (Pantaleón y Battista, 2020), en pleno confinamiento, que esta situación debería aprovecharse para no sobrecargar a la infancia con tareas escolares y optar por otras estrategias y recursos, como puede ser el juego, que permitan aprender con alegría y deleite. En el estudio que presentamos en este artículo, comparamos el papel que ocupaba el juego y las tareas escolares en la vida familiar y educativa antes y durante el confinamiento total, cuando toda la población (salvo los trabajadores de los sectores esenciales) tenía la obligación de recluirse en el hogar. Para ello, centramos nuestra atención en factores como el tiempo de juego y su tipología en los hogares, el binomio tareas escolares-juego y el rol de la escuela respecto al juego antes y durante el confinamiento. La carencia de estudios relacionados con el juego era un problema ya existente antes de la crisis sanitaria (Bantulá y Payá, 2019), pero el cambio tan drástico de los ritmos de vida en los hogares debido a las restricciones derivadas del encierro aumentó la necesidad de ahondar en este fenómeno.

Como sabemos, el juego es una necesidad de la infancia (Linaza, 2013) que ha pasado a focalizarse en el triángulo institucional: hogar, instituciones educativas y clubes recreativos (Rasmussen, 2004), donde los menores pasan una gran parte de su tiempo. No obstante, todas estas instituciones generan obligaciones en los menores, como deberes, clases de apoyo, competiciones deportivas y responsabilidades similares que limitan el tiempo de juego (Varela, 2015). El juego en los niños/as y adolescentes, especialmente el motor y al aire libre, se ha visto reducido en las últimas décadas en todo el mundo, mientras que la TV y los pasatiempos digitales aumentan su importancia en la vida de la infancia (Hofferth, 2009; Singer, Singer, D'Agostino y Delong, 2009). Sin embargo, los espacios digitales también han generado nuevas oportunidades para el juego infantil y familiar fomentando un incremento en el tiempo de juego digital (Brooks, Chester, Smeeton y Spencer, 2016; Flynn, Richert y Wartella, 2019) en aquellos contextos donde los medios para este tipo de juego son posibles. La motivación de la infancia hacia este tipo de juego ha provocado en los hogares un nuevo escenario de gestión de los tiempos de ocio ante las pantallas (Embrick, 2018). En una situación de confinamiento total muchos de los hábitos relacionados con el juego se han visto modificados, ya que dos vértices del triángulo relacionado con el juego han desaparecido súbitamente, quedando el hogar como único contexto posible. En esta línea es relevante conocer si la preferencia por un tipo de juego u otro se ha visto modificada sustancialmente en esta nueva realidad, e incluso si la relación apuntada anteriormente entre juego motor y pantallas mantiene su tendencia.

Es indiscutible que el potencial formativo del juego es clave en el desarrollo infantil y en la educación, por ello ha sido ampliamente estudiado desde la retórica del progreso (Sutton-Smith, 2001) y ha estado presente en la educación y la pedagogía contemporánea. No obstante, el binomio juego y escuela no encaja como las piezas de un puzle. El juego y el currículum chocan en una serie de contradicciones debido a su propia naturaleza: la rigidez de la escuela y sus procesos frente a la espontaneidad y el placer del jugar (Kuschner, 2012). Quizás la ruptura de las dinámicas escolares tradicionales provocada por el confinamiento haya generado una nueva manera de entender el juego, fomentando su redescubrimiento y su revalorización como recurso para el aprendizaje y el desarrollo de la infancia.

Esta nueva realidad ha generado una reestructuración de los tiempos escolares en los que se tienen que reubicar tanto la actividad lúdica como las tareas escolares. La escuela se ha visto obligada a pasar de un papel presencial y directo durante una parte importante del tiempo de la infancia a desarrollar un rol de asesoramiento, realizado con más o menos éxito en función de las circunstancias de cada centro educativo. En el contexto de este estudio nos interesó saber qué lugar ocupó el

juego dentro de las tareas de asesoramiento asumidas por la escuela. En esta línea, la relación entre el tiempo de juego y de tareas escolares es un tema central en este trabajo, más aún cuando se ha producido un cambio en el concepto de deberes que afecta al tiempo de las tareas escolares en el hogar. Pasamos de una definición clásica de deberes pre-pandemia, entendidos como todas aquellas actividades y tareas asignadas por el profesorado a su alumnado para ser desarrolladas fuera del horario escolar, generalmente en el hogar (Valle-Arias *et al.*, 2017), a una nueva concepción de lo que en este artículo denominaremos *tareas escolares*, que se convierten en una alternativa a la docencia presencial para asegurar la continuidad del proceso educativo (Moreno y Molins, 2020). La realización de los deberes suele implicar un importante apoyo por parte de las familias (Vázquez, Latorre, Sierra y Liesa, 2019), labor asumida mayoritariamente por las mujeres (Buxarrais, Esteban, Mellen y Pérez 2018). Durante la situación de encierro, el volumen de tareas escolares realizadas en el hogar se vio incrementado, lo que supuso también una carga extra para las familias, que sin duda afectó en mayor medida a las mujeres. En esta situación de confinamiento, las madres, padres o tutores se han convertido en agentes para el cambio dentro de la formación de sus hijas/os porque han tenido que involucrarse de manera mucho más activa en este “home base learning” (Zainuddin *et al.*, 2020).

Más allá del tiempo dedicado a las tareas escolares y del nuevo rol que han tenido que asumir las familias como complemento de la escuela durante el confinamiento, los progenitores han tenido que afrontar otros desafíos que han puesto al límite su capacidad para conciliar su vida familiar y laboral (Fraguela-Vale, Lorenzo-Castiñeiras, Merelas-Iglesias y Lara-Garrote, 2013), y que en algunos casos han dificultado el disfrute de momentos compartidos con los/as hijos/as. Asimismo, las familias con menos recursos tienen más dificultades para generar oportunidades de juego en el hogar en comparación con las de mayores recursos (Ivrendi y Erdogan, 2020). Otro aspecto a destacar es el valor que atribuyen las familias al juego. Los cambios en la percepción que tienen sobre el juego y su utilidad en la vida es también un aspecto a tener en cuenta en la comprensión de la nueva realidad a la que nos enfrentamos. Hasta el encierro, muchas familias consideraban importante jugar y dedicar tiempo a ello con sus hijos/as (Imaginarium, 2015), pero también nos encontramos con múltiples ejemplos en los que el juego se ve como la antítesis del trabajo y la vida adulta, y los tutores prefieren que sus hijos se centren en los trabajos escolares, la obediencia y la realización de actividades extraescolares, demandando que la escuela sea un lugar para adquirir conocimientos y no tanto para jugar (Johnson, Kushner, Roopanire y Patte, 2015). Tal vez el confinamiento haya sido una oportunidad para que muchas familias mejoren su percepción sobre la importancia del juego en el desarrollo de sus hijos/as y su papel central no solo en la infancia, sino en la vida adulta.

MÉTODO

A continuación explicamos el procedimiento metodológico seguido para la realización del estudio. Se trata de una investigación de corte cuantitativo, basada en un cuestionario realizado *ad hoc* para el momento del confinamiento. En los siguientes apartados se detallan los objetivos, las características de los participantes, el instrumento empleado y los procedimientos de aplicación del cuestionario y de análisis de datos.

Objetivos

En nuestra investigación nos centramos en los siguientes objetivos:

- Analizar los tiempos dedicados al juego y a los deberes/tareas escolares antes y durante el período de confinamiento domiciliario derivado del estado de alarma sanitario decretado en España el 14 de marzo del 2020.
- Estudiar el papel de los centros educativos respecto al juego antes y durante el confinamiento.
- Conocer las prioridades de las familias en relación al juego, los deberes/tareas escolares y las actividades extraescolares antes y durante el confinamiento.

Población y muestra

Para este estudio se empleó un método de autoselección de los participantes (de Marchis, 2012), ya que el cuestionario se distribuyó a través de distintas plataformas y aplicaciones tecnológicas. Este procedimiento se enmarca dentro del muestreo no probabilístico y se ajusta bien a las circunstancias especiales del confinamiento total, ya que permite a los participantes una gran flexibilidad en el acceso remoto a expensas de una pérdida de control en su selección. Los participantes en el estudio fueron 622 madres y padres con hijos/as menores de edad escolarizados, con un 75,7% de mujeres y un 24,3% de hombres (media de edad de 42,2 años). Con respecto al nivel de estudios, un 3,9% tenían estudios primarios, un 22,9% alcanzaron estudios secundarios o de formación profesional y un 73,2% de los participantes tenían estudios universitarios o de doctorado. Un 63,9% de los hijos/as de los participantes estaban escolarizados en centros públicos, por un 36,1% que lo estaban en centros privados. Galicia (62,7%) y Navarra (17,4%) fueron las comunidades más representadas en el estudio, con un 19,9% de participantes de otros contextos del territorio español. Como puede apreciarse, existe una sobrerrepresentación de las familias con altos niveles de estudio, frente a una escasa presencia de participantes

con bajos niveles de formación. En gran parte, eso puede deberse al instrumento de recogida de datos (cuestionario online) y a la brecha digital existente en nuestro país. También se detecta un volumen mucho más importante de participantes en los territorios en los que se ubican las instituciones que promueven esta investigación (dos universidades gallegas y una de Navarra), sin duda relacionado con el criterio de accesibilidad. La situación tan inédita vivida durante el confinamiento y sus especiales características ha dificultado la creación de redes de difusión más potentes que permitiesen obtener una muestra más amplia en otras comunidades. Sin embargo, el tamaño de la muestra y sus especiales condiciones de confinamiento total y aislamiento sanitario en muchos hogares durante el período de estudio hacen que los resultados ofrezcan una información válida e interesante de lo que sucedió en las familias con estudios secundarios o superiores en un momento en el que las dinámicas escolares y lúdicas de sus hijos/as se vieron modificadas como no lo habían sido en la historia reciente de nuestro país.

Instrumento

El instrumento empleado en la recogida de datos fue un cuestionario de carácter cuantitativo diseñado para conocer los cambios producidos en las dinámicas escolares y lúdicas durante la situación de confinamiento total en el hogar. Asimismo, para su elaboración tomamos como referentes algunos de los ítems del Sistema de Indicadores del Derecho al Juego –SIDERJU– (Bantulá y Payá, 2019; Payá y Bantulá, 2019) diseñados para favorecer un conocimiento más profundo del fenómeno del juego. Por otra parte, el instrumento ha sido sometido al juicio de seis expertos, cuatro de ellos docentes e investigadores en los siguientes departamentos: Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (1) y de la Universidad de A Coruña (1), Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de A Coruña (2), así como un especialista en juego y otro en tecnología educativa, todos ellos doctores. El cuestionario se estructuró en 5 bloques temáticos. A continuación, detallamos los bloques e ítems que se han analizado para este trabajo.

– *Datos personales*: indica el perfil sociodemográfico de la muestra (edad, sexo de la persona que contesta y titularidad del centro educativo en el que está escolarizado su hijo/a).

– *Antes del confinamiento, horas de juego vs deberes*: informa sobre las horas dedicadas al juego y a los deberes en las rutinas de vida de los escolares antes del confinamiento. Los participantes tuvieron que seleccionar una de las siguientes opciones: *ninguna, menos de 1 hora, entre 1 y 7 horas, entre 7 y 15 horas, entre 15 y 30 horas*

y *más de 30 horas*. De este bloque se analizan 2 categorías de opción de respuesta única: 1) horas semanales de juego antes del confinamiento; 2) horas semanales de deberes antes del confinamiento.

– *Durante el confinamiento, horas de juego vs tareas escolares*: se ocupa de los mismos aspectos que el punto anterior, pero esta vez referidos al período de confinamiento total en el hogar.

– *Antes del confinamiento, juego en el hogar*: se refiere a los hábitos lúdicos existentes en los hogares y al papel del centro educativo respecto al juego en el hogar antes del confinamiento. En este caso se analizaron 4 ítems: 1) ¿Antes del confinamiento recibía recomendaciones de su centro educativo relativas al juego? (opciones de respuesta: *sí o no*); 2) ¿Antes del confinamiento algún docente de su hijo/a enviaba juegos como deberes? (opciones de respuesta: *sí o no*); 3) Antes del confinamiento, ¿qué juegos eran los más practicados por sus hijas/os? (opciones de respuesta: *juegos de ejercicio, juego simbólico, juego de ensamblaje, juegos de reglas y juegos de pantallas*); 4) Antes del confinamiento, ¿cuál era la actividad diaria más importante en el día a día de su hijo/a? (opciones de respuesta: *deberes, jugar en casa o en la calle, actividades extraescolares, otras*). Todas las categorías son de respuesta única.

– *Durante el confinamiento, juego en el hogar*: se ocupa de los mismos aspectos que el punto anterior, pero esta vez referidos al período de confinamiento total en el hogar.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En la actualidad se está produciendo una nueva forma de hacer investigación que plantea alternativas interesantes para investigar que complementan los procedimientos clásicos de la investigación social (Lorca, Carrera y Casanovas, 2016). Por ejemplo, en una situación de confinamiento como el experimentado durante este estudio, estas nuevas maneras de investigar apoyadas por las herramientas digitales y las TIC han sido decisivas para seguir investigando. En nuestro caso, el cuestionario ha sido creado con *Microsoft Forms* y para su distribución empleamos diferentes canales, entre los que se encuentran redes de mensajería instantánea (Whatsapp, Telegram), redes sociales (Linkedin, Facebook, Twitter, Instagram), página web propia, mailing selectivo (AMPAS, fundaciones, etc.) y medios de comunicación tanto locales como nacionales (prensa escrita, online y radio). Todos estos canales nos permitieron llegar a un volumen importante de familias en un tiempo muy limitado, lo que de otra manera no hubiese sido posible.

La recogida de datos comenzó el 7 de abril del 2020, tres semanas después de que se decretara el estado de alarma y justo en el momento del confinamiento más

restrictivo. La administración del cuestionario finalizó el 27 de abril porque los menores dejaron de estar confinados y podían salir a la calle.

Para cumplimentar el cuestionario era necesario reunir las siguientes características: ser un adulto que estuviese viviendo con algún/a hijo/a menor de 18 años en el momento del confinamiento. Asimismo, en las instrucciones se garantizaba el anonimato de los participantes y la confidencialidad de los datos del estudio.

Se realizó un análisis de tipo descriptivo e inferencial de carácter no paramétrico, debido a la naturaleza de las variables estudiadas (en escala ordinal y nominal). La descripción de las variables se efectuó a través de análisis de frecuencias y medidas de tendencia central. Para valorar el efecto del confinamiento se realizó una comparativa entre las variables relacionadas con el juego y los deberes/tareas escolares en dos momentos distintos: antes y durante el confinamiento. Para ello se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon cuando la escala de ambas variables era ordinal y la prueba de McNemar cuando ambas variables estaban en escala nominal.

Para analizar el efecto de la titularidad del centro educativo (público-privado) sobre las variables dependientes se utilizó la prueba Chi-cuadrado. Para esta comparativa se agrupan los centros privados-concertados y privados en una misma categoría genérica de *privados*. Para el tratamiento estadístico se utilizó el software informático SPSS 25.0.

RESULTADOS

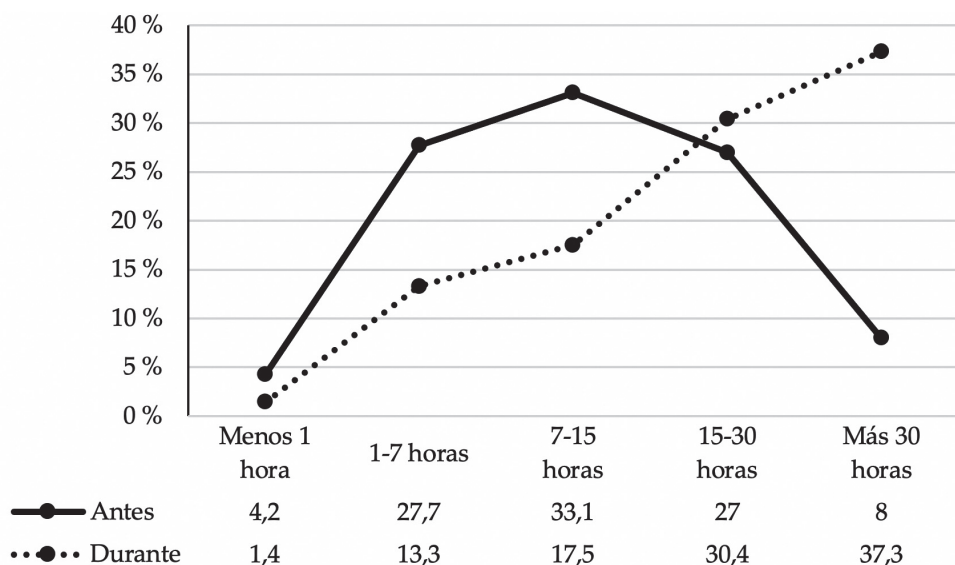
El apartado de resultados se halla dividido en dos partes. En la primera se realiza una comparativa entre la situación del juego y los deberes (pre-confinamiento) y las tareas escolares (durante el confinamiento). En la segunda se analizan las variables relacionadas con el juego y los deberes/tareas escolares en función de la tipología del centro educativo en el que las familias escolarizan a sus hijos/as.

Juego y deberes/tareas escolares antes y durante el confinamiento

A continuación se estudia la existencia de diferencias entre las horas semanales dedicadas al juego antes y durante el confinamiento. La prueba de los rangos de Wilcoxon indica que existen diferencias altamente significativas entre las horas de juego antes y durante el confinamiento ($Z = -16,99$, $p < 0,001$). Los que aumentaron su tiempo de juego durante el confinamiento (62,86%) superan ampliamente a los que vieron reducido ese tiempo (3,54%) o lo mantuvieron al mismo nivel (33,60%). En la Figura 1 puede verse la comparativa entre las distintas opciones de respuesta. La curva correspondiente al período anterior al confinamiento tiene

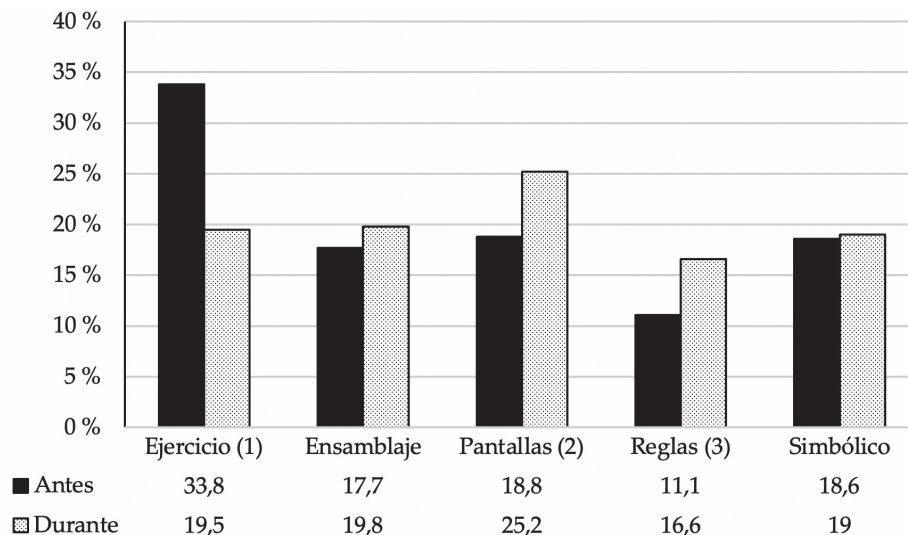
forma de campana, con un valor más alto de respuesta en torno a la categoría 7-15 horas, mientras que la curva durante el confinamiento es claramente ascendente y la categoría con mayor frecuencia es *más de 30 horas*.

Figura 1. Tiempo semanal dedicado al juego. Comparativa antes y durante el confinamiento



Con respecto al tipo de juego realizado, antes del confinamiento era, con mucha diferencia, el de ejercicio. Una vez fue obligatorio permanecer en los hogares, los juegos de pantalla pasaron a ser la ocupación principal, si bien el incremento respecto a los valores pre-confinamiento puede considerarse moderado. En la Figura 2 se aprecia que, de las 5 categorías comparadas, existen diferencias altamente significativas en la práctica de juegos de ejercicio (1), de pantallas (2) y de reglas (3). En el primer caso se produjo una importante reducción y en los dos siguientes hubo un aumento moderado.

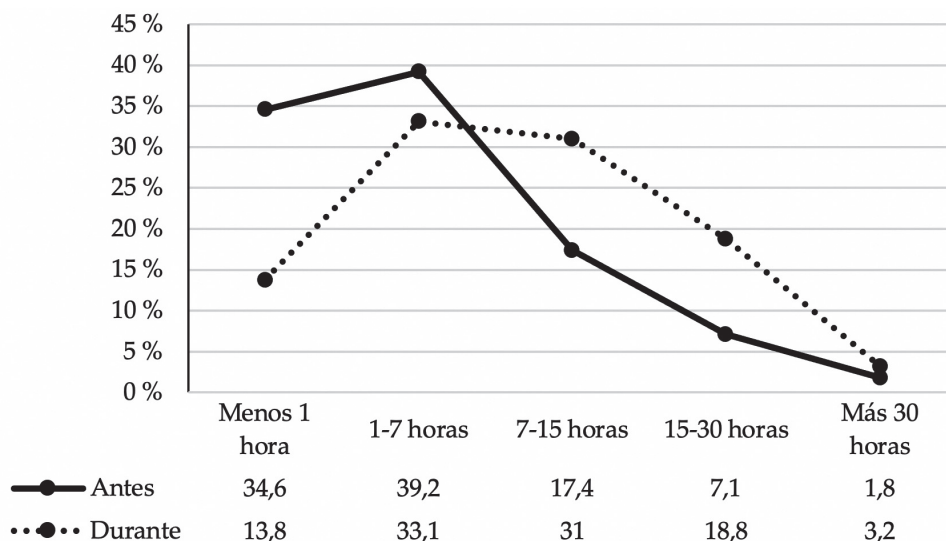
Figura 2. Tipología de juego preferida. Comparativa antes y durante el confinamiento (McNemar)



Nota. (1) $\chi^2 = 46,37$, $p < 0,001$; (2) $\chi^2 = 14,08$, $p < 0,001$; (3) $\chi^2 = 11,34$, $p = 0,001$

El tiempo dedicado a realizar las tareas escolares ha aumentado durante el confinamiento respecto al tiempo de deberes antes del confinamiento ($Z = -13,28$, $p < 0,001$), aunque de una forma más moderada que en el caso del juego. El 51,93% incrementó el tiempo dedicado a las tareas escolares, por un 41% que lo mantuvo y un 7,07% que lo vio reducido respecto al tiempo de deberes pre-pandemia. Como se aprecia en la Figura 3, los valores de la curva antes del confinamiento se agrupan en torno a las dos categorías de menos dedicación temporal a los deberes y luego descienden de forma importante en el resto de categorías. Hay que destacar que la categoría *1-7 horas* es la de frecuencia más alta en ambos momentos, si bien durante el confinamiento las categorías *7-15 horas* y *15-30 horas* presentan valores mucho más altos.

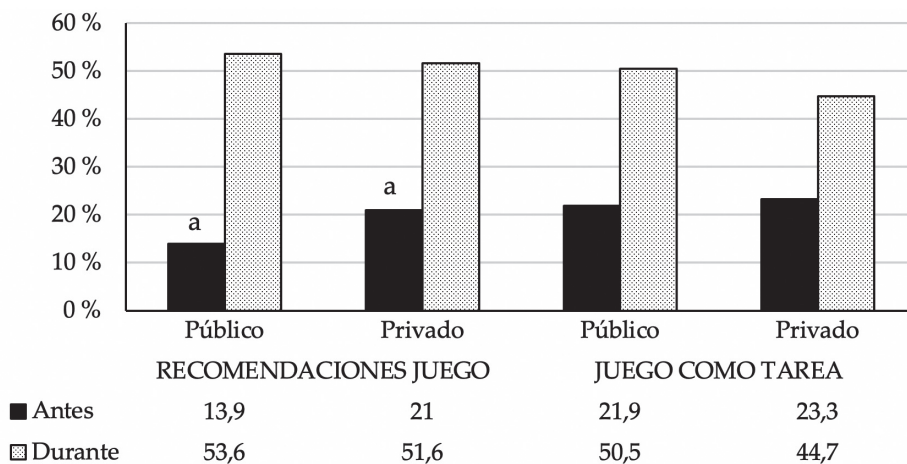
Figura 3. Tiempo semanal dedicado a hacer los deberes/tareas escolares. Comparativa antes y durante el confinamiento



El papel de los centros educativos respecto al juego antes y durante el confinamiento

Se preguntó a las familias si el centro educativo realizaba alguna recomendación sobre el juego y si el profesorado planteaba juegos o jugar como parte de las tareas de casa, antes y durante el confinamiento. Como puede verse en la Figura 4, antes del confinamiento la atención prestada por los centros educativos al juego en forma de recomendación directa o a través de su profesorado era poco frecuente, lo que cambió de forma importante una vez comenzó el confinamiento. La prueba de McNemar informa de que el confinamiento supone un cambio altamente significativo en la comunicación de los centros ($\chi^2= 184,03$, $p<0,001$) y del profesorado ($\chi^2= 112,95$, $p<0,001$) con las familias respecto al juego.

Figura 4. Centro educativo y juego. Comparativa antes y durante el confinamiento en centros públicos y privados (Chi-cuadrado)



Nota. a. $\chi^2= 5,11, p<0,05$

En lo que respecta a las diferencias en función de la tipología de centros educativos, se detecta un comportamiento similar en las recomendaciones y deberes/tareas escolares que trasladan a las familias respecto al juego. En la Figura 4 se indica con una letra (a) la única situación en la que se identifican diferencias significativas: antes del confinamiento los centros privados realizaban recomendaciones a las familias sobre el juego en mayor medida que los públicos.

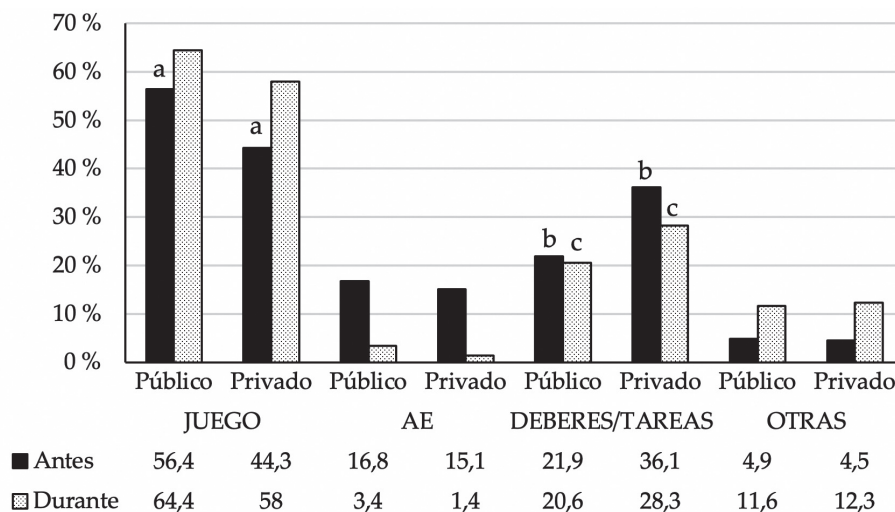
Prioridades de las familias antes y durante la pandemia en función de la titularidad del centro educativo de sus hijos/as

Es de esperar que una situación de pandemia mundial con confinamiento forzoso en el hogar provoque cambios en las preferencias de las familias en muchos sentidos. En este estudio nos centramos en la importancia que se le otorga al juego, las actividades extraescolares, los deberes/tareas escolares y diversas actividades categorizadas bajo la denominación de *otras*. El juego es, sin duda, la actividad prioritaria para las familias, seguido por los deberes/tareas escolares. Los resultados de la prueba de McNemar indican que se produjeron cambios altamente significativos en la prioridad otorgada al juego ($\chi^2= 23,52, p<0,001$), a las actividades extraescolares ($\chi^2= 71,31, p<0,001$) y a otras actividades ($\chi^2= 26,32, p<0,001$). Sin embargo, la

importancia otorgada a los deberes/tareas escolares se mantuvo en niveles similares antes y durante el confinamiento ($\chi^2= 3,15, p>0,05$).

En la Figura 5 puede apreciarse el incremento de la importancia del juego durante el confinamiento y también la desaparición de las actividades extraescolares del imaginario de las familias. También se produce un aumento en el apartado de *otras prioridades*. Sobre los deberes/tareas escolares puede afirmarse que aquellas familias que tenían los deberes entre sus prioridades antes del confinamiento siguen dándole importancia a las tareas escolares tras el inicio del mismo.

Figura 5. Prioridades de las familias respecto a las actividades que realizan sus hijos/as. Comparativa antes y durante el confinamiento en centros públicos y privados (Chi-cuadrado)



Nota. AE = actividades extraescolares.

a) $\chi^2= 8,28, p<0,01$; b) $\chi^2= 14,24, p<0,001$; c) $\chi^2= 4,62, p<0,05$

Atendiendo a la comparativa según la titularidad del centro, en la Figura 5 se identifican tres diferencias significativas entre ambos tipos de centros (señaladas con las letras a, b y c). Antes del confinamiento las familias con hijos/as en centros públicos tenían el juego como actividad prioritaria en mayor medida que sus homólogas en centros privados (Figura 5, letra a). Esta diferencia desaparece, sin embargo, durante el confinamiento, debido a un incremento mayor de la importancia del juego

en las familias con hijos/as en centros privados. Las dos diferencias restantes se relacionan con la importancia otorgada a los deberes/tareas escolares. Tanto antes (Figura 5, letra b) como durante el confinamiento (Figura 5, letra c) las familias en centros privados otorgan prioridad a los deberes/tareas escolares en mayor medida que las familias de centros públicos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con respecto al *juego* y los *deberes/tareas escolares*, las responsabilidades escolares en forma de deberes o clases de refuerzo, junto con las actividades lúdicas organizadas (actividades extraescolares) eran importantes competidoras para el tiempo de juego durante los días lectivos antes de la pandemia (Hermoso y Chinchilla, 2010; Rius, 2011). Sin embargo, la llegada del confinamiento hizo desaparecer cualquier actividad organizada fuera del hogar y situó las tareas escolares en el horario anteriormente dedicado a la jornada escolar.

Se produce un cambio en el concepto de deberes entre los dos momentos estudiados. Antes del confinamiento, los deberes eran aquellas actividades que complementaban, reforzaban o ampliaban la labor realizada por el alumnado en la jornada lectiva (Valle-Arias *et al.*, 2017). Durante el confinamiento, los antiguos deberes se convierten en tareas escolares que, de alguna manera, “sustituyen” a la jornada escolar, con la tutorización a distancia del profesorado. Las tareas escolares se hacen llegar a las familias, prioritariamente a través de la red, y se espera que, una vez realizadas, sean devueltas al profesorado para su valoración. Tal y como indican los resultados de este estudio, aunque estos cambios se traducen en un moderado aumento del tiempo dedicado a las tareas escolares respecto a los deberes pre-confinamiento por parte del alumnado, en la mayoría de los casos hay una reducción importante del tiempo dedicado a las tareas escolares si lo comparamos con la jornada lectiva ordinaria (al menos 25 horas semanales para todo el alumnado).

En este contexto, el tiempo de libre disposición para la infancia aumentó de forma relevante y el juego, como casi siempre que los más pequeños pueden elegir, se convirtió en una de las actividades principales de sus jornadas (Imaginarium, 2015; AIJU, 2020). El tiempo semanal dedicado al juego durante el confinamiento superó las expectativas iniciales y la forma ascendente de la curva aconseja añadir más categorías en la zona alta del espectro, ya que una parte importante de las respuestas se agrupan en el valor más alto y sería interesante conocer qué cantidad de horas de juego se llegarían a alcanzar y a partir de qué intervalo comienza a descender la curva.

La obligación de estar en casa condiciona la *tipología de juego* predominante, limitando de forma importante el desarrollo de los juegos de ejercicio, sobre todo de aquellos que requieren desplazamientos y manipulación de objetos. Diversos estudios establecen una relación positiva entre el tiempo que la infancia pasa al aire libre y sus niveles de actividad física (Bento y Dias, 2017; Kemple, Oh, Kenney, Smith-Bonahue, 2016; Pagels, Raustorp, Guban, Frober y Boldeman, 2016; Tandon, Saelens, Zhou y Christakis, 2018). El confinamiento supuso sin duda una limitación de ambos aspectos, lo que se pone de manifiesto en la importante reducción de los juegos de ejercicio, con los consiguientes efectos negativos sobre la salud y la calidad de vida de los menores. El aumento del tiempo dedicado al juego relacionado con las pantallas debe ser estudiado con mayor profundidad, dado el carácter ambivalente de las TIC en el tiempo de ocio y de juego en edades tempranas, y de que no siempre es fácil diferenciar qué es juego o no lo es frente a las pantallas (Lundtofte, 2020). Centrándonos en los videojuegos, diversas autorías resaltan su utilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje para aumentar la motivación del alumnado, mejorar su atención e implicación, desarrollar estrategias y habilidades, etc. (López-Gómez, 2018). No obstante, también existen investigaciones que advierten de los posibles efectos negativos de un uso excesivo de los videojuegos, asociándolo con problemáticas como la dependencia, la depresión y el sedentarismo, entre otros (Stiglic y Viner, 2019; Wan, Li y Fan, 2019). El aumento de la preferencia por los juegos de pantallas fue importante (de un 19,3% a un 24,2%) y se convirtió en el tipo de juego preferido durante el confinamiento, si bien el interés por otras tipologías de juego siguió siendo importante, con valores cercanos al 20% en tres de las cuatro categorías restantes.

El *asesoramiento de los centros educativos respecto al juego* sufrió un incremento muy importante durante el período de confinamiento, ya que las familias tuvieron que responder a las necesidades lúdicas de sus hijos/as en un contexto especialmente adverso sin un período de adaptación o preparación previo. Esto hizo que algunos centros educativos asumieran el liderazgo en la función de asesoramiento a las familias. Este importante cambio, sin embargo, no fue generalizado. Hay que destacar que solo la mitad de las familias recibieron recomendaciones y tareas escolares en forma de juego. Un importante porcentaje de ellas, a pesar de la necesidad de asesoramiento respecto al juego en casa durante el período de confinamiento, no recibieron apoyo ni información por parte del centro educativo de sus hijos/as. Esta situación se debe en gran parte a una tradición escolar basada en la orientación laboral-productiva (Wood, 2015) que, a pesar de la retórica de los documentos educativos oficiales sobre la formación integral del individuo, no considera entre sus funciones la formación para el ocio (Sarrate, 2008) o la promoción lúdica.

No solo los centros educativos prestaron mayor atención al juego durante el confinamiento, sino que las propias familias modificaron sus prioridades una vez que las actividades escolares y extraescolares dejaron de formar parte de las rutinas del alumnado. En el momento en que las actividades extraescolares dejaron de ser presenciales, y a pesar de que muchas asociaciones y empresas realizaron una oferta virtual durante el confinamiento, para las familias dejaron de ser una prioridad y se centraron más en el juego en casa o el seguimiento de las tareas escolares organizadas desde el centro educativo. También se produjo un aumento relevante en la categoría *otros*, lo que puede explicarse por una diversificación de los aspectos que preocupan a las familias durante el confinamiento, que anteriormente no eran prioritarios o simplemente no existían (relacionados con la salud, la conciliación de la vida laboral y familiar, la convivencia en el hogar, etc.).

A modo de *conclusión* se puede destacar que el tiempo de juego aumentó de forma muy importante, mientras que el de las tareas escolares experimentó un aumento mucho más moderado respecto a los deberes pre-pandemia. Durante el confinamiento la tipología de juego dominante pasó a ser el juego de pantallas en detrimento del juego de ejercicio, que era con mucha diferencia el preferido antes de la pandemia. El asesoramiento de los centros educativos a las familias en materia de juego experimentó un incremento importante, si bien esta labor no llegó a generalizarse, ya que casi la mitad de los centros educativos no realizaron esta tarea a pesar de las necesidades de las familias al respecto.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como continuación a este trabajo, planteamos el interés de valorar en qué medida las rutinas de vida respecto al juego y los deberes regresan a sus valores previos a la pandemia durante la denominada *nueva realidad* o si hay cambios producidos durante el confinamiento que se mantienen en las rutinas de las familias.

Otra línea de estudio podría centrarse en conocer si los centros educativos siguen asumiendo responsabilidades en el asesoramiento en temas relacionados con el juego y el ocio del alumnado o, por el contrario, regresan a una posición más tradicional, poco preocupada por estas cuestiones.

En futuras investigaciones sería de interés analizar en qué medida está afectando la nueva realidad y la aplicación de los protocolos de prevención de la COVID-19 a las dinámicas de juego de los escolares en los centros educativos. Sería especialmente interesante realizar los estudios por etapas educativas y prestar atención a los momentos y espacios en los que el juego tiene especial protagonismo, como por ejemplo los recreos.

LIMITACIONES

Una de las limitaciones destacables de este estudio reside en que el procedimiento de selección de los participantes no fue probabilístico, lo que impide que la muestra sea representativa de la población, pero su tamaño hace que los resultados presentados puedan asumirse como tendencias. Uno de los elementos centrales de esta investigación fue el estudio del período de confinamiento total, lo que supuso enfrentarse a unas circunstancias especialmente adversas para el acceso a la población objeto de estudio. Esto nos obligó a asumir cierta pérdida de control en la selección de los participantes para aumentar la accesibilidad y garantizar un tamaño muestral adecuado.

Como consecuencia de la tipología de instrumento de recogida de información seleccionado (cuestionario online), las características de los participantes presentan un sesgo vinculado con la brecha digital. Este es un problema típico de las encuestas online (de Marchis, 2012), que son respondidas por participantes con acceso a internet, habituados a interactuar con personas e instituciones a través de herramientas digitales de gestión y comunicación. Aquellas familias con menor acceso a internet están escasamente representadas en esta investigación, lo que sin duda provoca que el estudio refleje prioritariamente la realidad de una parte de la población. El porcentaje de participantes que responden a la encuesta que tienen estudios universitarios o de doctorado supera el 70%, lo que da una idea de la particularidad de la muestra. Por lo tanto, los resultados y conclusiones del estudio se centran en familias con niveles de estudios altos y con fluidez en el manejo de recursos tecnológicos, mientras que la presencia de las familias con menores niveles de estudios, con acceso limitado a internet y escasas competencias digitales queda reducida.

Fecha de recepción del original: 27 de octubre 2020

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 24 de enero 2021

REFERENCIAS

- Bantulá, J. y Payá, A. (2019). *Jugar. Un derecho de la infancia*. Barcelona: Graó.
- Bento, G. y Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young childrens healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>.
- Brooks, F. M., Chester, K. L., Smeeton, N. C. y Spencer, N. H. (2016). Video gaming in adolescence: factors associated with leisure time use. *Journal of Youth Studies*, 19(1), 36-54. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1048200>.
- Buxarrais, M. R., Esteban, F., Mellen, T. y Pérez, G. (2018). Las familias ante las

- tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio. *Voces de la Educación*, 4(8), 107-119. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/155>.
- de Marchis, G. P. (2012). La validez externa de las encuestas en la “web”. Amenazas y su control. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18(0), 263-272. https://doi.org/10.5209/rev_esmp.2012.v18.40980.
- Embrick, D. (2018). The Emotional Work of Family Negotiations in Digital Play Space: Searching for Identity, Cooperation, and Enduring Conflict. *American Journal of Play*, 11(1), 104-131. <https://www.journalofplay.org/issues/11/1>.
- Flynn, R., Richert, R. y Wartella, E. (2019). Play in a Digital World: How Interactive Digital Games Shape the Lives of Children. *American Journal of Play*, 12(1), 54. <https://www.journalofplay.org/issues/12/1>.
- Fraguela-Vale, R., Lorenzo-Castiñeiras, J. J., Merelas-Iglesias, T. y Varela-Garrote, L. (2013). Tiempos escolares y conciliación: Análisis de familias con hijos en educación secundaria obligatoria (12-16 años). *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 431-446. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.167001>.
- Hermoso, Y. y Chinchilla, J. L. (2010). La participación en actividades extraescolares de jóvenes y adolescentes y el nivel satisfacción en la ocupación de su tiempo libre. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 339-348. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832325034>.
- Hofferth, S. L. (2009). Changes in American children’s time-1997 to 2003. *Electronic International Journal of Time Use Research*, 6(1), 26-47. <https://doi.org/10.13085/eijtur.6.1.26-47>.
- Igelmo-Zaldivar, P. y Quiroga, P. (2018). La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *Teoría de La Educación*, 30(1), 75-94. <https://doi.org/10.14201/teoredu3017594>.
- Imaginarium (2015). *Estudio Imaginarium Juego y Felicidad en la infancia porque Jugar, no es solo un derecho del niño, es una necesidad*. http://corporativo.imaginarium.es/wp-content/uploads/2017/07/20112015_Estudio-Imaginarium-Juego-y-Felicidad-en-la-Infancia.pdf.
- Ivrendi, A. y Erdogan, N. I. (2015). Play in a Turkish cultural context. En J. E. Johnson, D. Kuschner, J. L. Rooparine y M. M. Patte (Eds.), *International Perspectives On Children’s Play* (pp. 210-223). Maidenhead: Open University Press.
- Johnson, J. E., Kuschner, D., Rooparine, J. L. y Patte, M. M. (Eds.). (2015). *International Perspectives On Children’s Play*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Kemple, K. M., Oh, J., Kenney, E. y Smith-Bonahue, T. (2016). The Power of

- Outdoor Play and Play in Natural Environments. *Childhood Education*, 92(6), 446-454. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1251793>.
- Kuschner, D. (2012). Play is natural to childhood but school is not: The problem of integrating play into the curriculum. *International Journal of Play*, 1(3), 242-249. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.735803>.
- Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65(1), 103-117. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65107>.
- Lorca Montoya, S., Carrera Farran, X. y Casanovas Català, M. (2016). Análisis de herramientas gratuitas para el diseño de cuestionarios on-line. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (49), 91-104. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i49.06>.
- López-Gómez, S. (2018). *Análise descritiva e interpretativa do deseño e contido dos videoxogos elaborados en Galicia* (Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela). <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/16695>.
- Muñoz-Moreno, L. y Lluch-Molins, L. L. (2020). Educación y Covid-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>.
- Lundtofte, T. E. (2020). Young Children's Tablet Computer Play. *American Journal of Play*, 12(2), 216-232. <https://www.journalofplay.org/issues/12/2>.
- Instituto Tecnológico de Producto Infantil y Ocio (2020). Guía AIJU 3.0. Valencia. <https://www.guiaaiju.com>
- Pagels, P., Raustorp, A., Guban, P., Froberg, A. y Boldemann, C. (2016). Compulsory School in-and Outdoors. Implications for School Children's Physical Activity and Health during One Academic Year. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(7), 699. <https://doi.org/10.3390/ijerph13070699>.
- Pantaleón, A. y Battista, G. (2020). Francesco Tonucci: "No perdamos este tiempo precioso dando deberes". *El País*, 11 de abril. <https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html>.
- Payà Rico, A. y Bantulà Janot, J. (2019). Building a System of Indicators to Evaluate the Right of a Child to Play. *Children and Society*, 33(1), 13-23. <https://doi.org/10.1111/chso.12291>.
- Rasmussen, K. (2004). Places for Children-Children's Places. *Childhood*, 11(2), 155-173. <https://doi.org/10.1177/0907568204043053>.
- Rius, M. (2011). Más juego, menos actividades extraescolares. *La Vanguardia*, 23

- de septiembre. <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20110916/54216033596/mas-juego-menos-actividades-extraescolares.html>.
- Sarrate, M. (2008). Ocio y tiempo libre en los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 51-61. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28868>.
- Singer, D. G., Singer, J. L., Agostino, H. D. y Delong, R. (2009). Children's pastimes and play in sixteen nations. Is free-play declining? *American Journal of Play*, 1(3), 283-312. <https://www.journalofplay.org/issues/1/3>.
- Stiglic, N. y Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>.
- Sutton-Smith, B. (2001). *The Ambiguity of Play*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Tandon, P. S., Saelens, B. E., Zhou, C. y Christakis, D. A. (2018). A Comparison of Preschoolers' Physical Activity Indoors versus Outdoors at Child Care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11). <https://doi.org/10.3390/ijerph15112463>.
- UNESCO (2020). ¿Cómo estás aprendiendo durante la pandemia? 1 de julio <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- Valle-Arias, A., Regueiro-Fernández, B., Suárez-Fernández, N., Núñez-Pérez, J. C., Rosário, P. y Pan-López, I. (2017). Rendimiento académico, enfoques de trabajo e implicación en los deberes escolares. *Magis*, 10(20), 123-142. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.raet>.
- Varela, A. (2015). *Xogo popular e Educación Física. Unha investigación etnográfica no Concello de Malpica de Bergantiños* (Tesis doctoral, Universidade de A Coruña). <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15540>.
- Vázquez, S., Latorre, C., Sierra, V. y Liesa, M. (2019). Percepción y valoraciones sobre las tareas escolares para casa en la etapa de Educación Primaria: la visión de los docentes y alumnos. *Avances en Supervisión Educativa*, 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.641>.
- Wang, X., Li, Y. y Fan, H. (2019). The associations between screen time-based sedentary behavior and depression: a systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, 19(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7904-9>.
- Wood, E. (2015). The capture of play within policy discourses: a critical analysis of the UK frameworks for early childhood education. En J. E. Johnson, D. Kuschner, J. L. Rooparine y M. M. Patte (Eds.), *International Perspectives On Children's Play* (pp. 187-198). Maidenhead: Open University Press.

Zainuddin, Z., Perera, C. J., Haruna, H. y Habiburrahim, H. (2020). Literacy in the new norm: stay-home game plan for parents. *Information and Learning Sciences*, 121(78), 645-653. <https://doi.org/10.1108/ils-04-2020-0069>.

