



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE CIENCIAS DA SAÚDE

MESTRADO EN ASISTENCIA E INVESTIGACIÓN SANITARIA

ESPECIALIDADE: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOSANITARIA

Curso académico 2023-24

TRABALLO DE FIN DE MESTRADO

¡Hablemos de juego!: una aproximación a las ocupaciones de juego en el patio escolar desde la narrativa de las niñas y los niños

Sonsoles Mosteiro Sigüenza

16 de Febreiro de 2024

DIRECTORAS

Natalia Rivas Quarneti

Terapeuta Ocupacional. Profesora en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña.

Inés Viana Moldes

Terapeuta Ocupacional. Profesora en la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1.RESUMEN ESTRUCTURADO	6
2.ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA	9
2.1. INTRODUCCIÓN	9
2.2.TO CRÍTICA, INFANCIAS EN CONTEXTO Y OCUPACIONES DE JUEGO	10
2.2.1. UNA TERAPIA OCUPACIONAL CRÍTICA Y ACTIVA FRENTE A LAS INJUSTICIAS OCUPACIONALES.....	10
2.2.2. HACIA LA DIVERSIDAD DE LAS INFANCIAS: NIÑAS Y NIÑOS COMO SUJETOS ACTIVOS SITUADOS EN EL CONTEXTO.....	12
2.2.2.1. Infancias diversas.....	12
2.2.2.2. Contextos de las infancias.....	14
2.2.2.3. Conceptualizaciones desde la salud y el desarrollo normativo de una infancia en preparación para la vida adulta.....	15
2.2.3. COMPRESIONES DE LA OCUPACIÓN DE JUEGO: UN DIÁLOGO ENTRE EL CONCEPTO Y LAS EXPERIENCIA DE SUS PROTAGONISTAS.....	18
2.2.3.1. El juego en el imaginario popular.....	18
2.2.3.2. El juego en el ámbito académico.....	19
2.2.3.2.1. Perfilando la complejidad teórica del juego.....	19
2.2.3.2.2. Posicionando la mirada desde TO en el espectro teórico: ¿no es suficiente teorizar la importancia del juego en la infancia como ocupación en sí misma?.....	21
2.2.3.2.3. Replanteando la conceptualización desde una perspectiva crítica: ¿qué definiciones, o aproximaciones, necesitamos de la ocupación del juego?	24
2.3. ESTADO DEL ARTE: TO/CO, JUEGO Y ESCUELA.....	28
2.3.1. JUEGO COMO RECURSO/OBJETO DE EVALUACIÓN Y CLASIFICACIÓN	29
2.3.2. JUEGO COMO ACTIVIDAD O MEDIO DE INTERVENCIÓN	30
2.3.3. JUEGO COMO OCUPACIÓN Y FIN EN SÍ MISMO.....	31
2.3.4. CONCLUSIÓN Y ORIENTACIÓN TEMA DE ESTUDIO.....	34
3.BIBLIOGRAFÍA.....	36

<u>4.OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>48</u>
4.1.PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	48
4.2. OBJETIVO GENERAL	48
4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	48
<u>5. METODOLOGÍA.....</u>	<u>49</u>
5.1. ESTUDIO CUALITATIVO: METODOLOGÍA NARRATIVA	49
5.2. DISEÑO DEL ESTUDIO: METODOLOGÍA NARRATIVA.....	50
5.3. ÁMBITO DE ESTUDIO	50
5.4. ENTRADA AL CAMPO.....	51
5.5. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES	53
5.6. GENERACIÓN DE DATOS	55
5.7. ANÁLISIS DE DATOS	57
5.8. CRITERIOS DE CALIDAD	59
5.9. POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA	60
<u>6. PLAN DE TRABAJO.....</u>	<u>61</u>
<u>7. ASPECTOS ÉTICOS.....</u>	<u>63</u>
<u>8. PLAN DE DIFUSIÓN DE RESULTADOS.....</u>	<u>65</u>
8.1. CONGRESOS.....	65
8.2. REVISTAS CIENTÍFICAS	66
8.3. COMUNIDAD.....	67
<u>9. FINANCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</u>	<u>68</u>
9.1. RECURSOS NECESARIOS	68
9.2. POSIBLES FUENTES DE FINANCIACIÓN	69
<u>10. AGRADECIMIENTOS</u>	<u>71</u>
<u>11. APÉNDICES.....</u>	<u>72</u>
11.1. LISTA DE ACRÓNIMOS E ÍNDICE DE TABLAS.....	72

11.2. GUIÓN ENTREVISTA NARRATIVA INDIVIDUAL SEMIESTRUCTURADA.....	74
11.3. DOCUMENTACIÓN ÉTICA.....	77
11.3.1.DOCUMENTO DE INFORMACIÓN, COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PERSONAS PARTICIPANTES	77
11.3.2.DOCUMENTO DE INFORMACIÓN, COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTE LEGAL DEL/LA MENOR	81

1.RESUMEN ESTRUCTURADO

RESUMEN

Título: ¡Hablemos de juego!: una aproximación a las ocupaciones de juego en el patio escolar desde la narrativa de las niñas y los niños

Antecedentes y estado actual del tema: El juego ha sido aproximado en Terapia Ocupacional y Ciencia Ocupacional desde una gran pluralidad teórica con base en otras disciplinas y desde el paradigma hegemónico vinculado a la perspectiva occidental de la comprensión, clasificación e investigación de la ocupación humana. Una revisión de la literatura sobre Terapia Ocupacional/Ciencia Ocupacional, Juego y Escuela, identifica tres líneas de comprensión sobre este fenómeno: 1) como recurso/objeto de evaluación y clasificación; 2) como actividad o medio de intervención; y 3) como ocupación y fin en sí mismo. Se observa un incipiente cambio en las producciones investigadoras dirigido hacia una comprensión del juego más situada y que da cuenta de su carácter social y estructural. Sin embargo, no se han encontrado estudios específicos sobre las ocupaciones de juego desde la perspectiva de las niñas y niños en el contexto de sus patios escolares desde un posicionamiento crítico, las aportaciones de la nueva sociología de la infancia y la perspectiva de justicia ocupacional; y que hayan sido abordados desde la metodología narrativa.

Objetivo: Explorar las experiencias en ocupaciones de juego de las niñas y niños en el patio escolar desde su perspectiva; para aproximar un conocimiento contextualizado sobre su forma, función y significado.

Metodología: Se trata de un estudio cualitativo de metodología narrativa que propone la exploración de las experiencias de 5-6 niñas y niños de 6º de Educación Primaria. La generación de información se realizará mediante entrevistas narrativas individuales semiestructuradas y el dibujo de cómic. Se realizará un análisis narrativo.

Palabras clave: ocupaciones de juego, patio escolar, escuela, justicia ocupacional, derechos ocupacionales, terapia ocupacional crítica, ciencia ocupacional, infancias, narrativa, cualitativa, cómic.

Tipo de trabajo: Proyecto de investigación

RESUMO

Título: ¡Falemos de xogo!: unha aproximación ás ocupacións de xogo no patio escolar dende a narrativa das nenas e nenos

Antecedentes e estado actual do tema: O xogo aproxímorese en Terapia Ocupacional e Ciencia Ocupacional dende unha gran pluralidade teórica con base noutras disciplinas e dende o paradigma hexemónico vinculado á perspectiva occidental da comprensión, clasificación e investigación da ocupación humana. Unha revisión da literatura sobre Terapia Ocupacional/Ciencia Ocupacional, Xogo e Escola, identifica tres liñas de comprensión sobre este fenómeno: 1) como recurso/obxecto de avaliación e clasificación; 2) como actividade ou medio de intervención; e 3) como ocupación e fin en sí mesmo. Obsérvase un incipiente cambio nas producións investigadoras dirixido até unha comprensión do xogo máis situada e que dá conta do seu carácter social e estrutural. Non obstante, non se atoparon estudos específicos sobre as ocupacións de xogo dende a perspectiva das nenas e nenos no contexto dos seus patios escolares dende un posicionamento crítico, as aportacións da nova socioloxía da infancia e a perspectiva de xustiza ocupacional; e que foran abordados dende na metodoloxía narrativa.

Obxectivo: Explorar as experiencias en ocupacións de xogo das nenas e nenos no patio escolar dende a súa perspectiva; para aproximar un coñecemento contextualizado sobre a súa forma, función e significado.

Metodoloxía: Trátase dun estudo cualitativo de metodoloxía narrativa que propón a exploración das experiencias de 5-6 nenas e nenos de 6º de Educación Primaria. A xeración de información realizarase mediante entrevistas narrativas individuais semiestructuradas e o debuxo de cómic. Realizaráse unha análise narrativa.

Palabras clave: ocupacións de xogo, patio escolar, escola, xustiza ocupacional, dereitos ocupacionais, terapia ocupacional crítica, ciencia ocupacional, infancias, narrativa, cualitativa, cómic.

Tipo de traballo: Proxecto de investigación

ABSTRACT

Title: Let's talk about play!: an approximation to play occupations in schoolyard from children narratives

Background and state of the art: Play has been approximated in Occupational Therapy and Occupational Science from a great theoretical plurality based on other disciplines and from the hegemonic paradigm linked to the Western perspective of understanding, classification and research of human occupation. A review of the literature on Occupational Therapy/Occupational Science, Play and School, identifies three lines of understanding about this phenomenon: 1) as a resource/object of evaluation and classification; 2) as an activity or way of intervention; and 3) as an occupation and end in itself. An incipient change is observed in research productions directed towards a more situated understanding of play that takes into account its social and structural character. However, no specific studies have been found on play occupations from the perspective of children in the context of their schoolyards from a critical position, the contributions of the new sociology of childhood and the occupational justice perspective; and which have been approached from the narrative methodology.

Objective: Explore the experiences in play occupations of children in the schoolyard from their perspective; to approximate contextualized knowledge about its form, function and meaning.

Methodology: This is a qualitative study of narrative methodology that proposes the exploration of the experiences of 5-6 children in 6th grade of Primary Education. The generation of information will be carried out through individual semi-structured narrative interviews and comic drawing. A narrative analysis will be carried out.

Keywords: play occupations, schoolyard, school, occupational justice, occupational rights, critical occupational therapy, occupational science, childhoods, narrative, qualitative, comic.

Type of work: Research project.

2.ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA

*“The right of every individual to a sufficient and meaningful play life
is as basic as his claim to life itself”
Philip D. Shannon (1974)*

2.1. INTRODUCCIÓN

Este documento presenta una propuesta de proyecto de investigación realizado en el marco del Máster de Asistencia e Investigación Sanitaria (MAIS) de la Facultade de Ciencias da Saúde (FCS) da Universidade da Coruña (UDC).

Primeramente, se informará la mirada teórica desde la cual la estudiante ha guiado esta propuesta. En segundo lugar, la revisión de la literatura sobre Terapia Ocupacional (TO), Ciencia Ocupacional (CO), Juego y Escuela será expuesta hasta culminar en el tema de investigación de este estudio problematizando la conceptualización de la ocupación de juego en la disciplina. En adelante, se desarrollará la propuesta metodológica, centrada en la exploración de las experiencias de juego en el patio escolar desde la perspectiva de las niñas y niños; aproximada desde una metodología narrativa y una mirada crítica.

La pregunta de estudio formulada canaliza en un primer intento de la novel investigadora sus inquietudes con respecto a la complejidad que entraña aproximarse a una comprensión de las ocupaciones de juego desde la perspectiva de las niñas y niños. El estudio se centra en dar respuesta a la necesidad inicial de reflexionar y reorientar los conceptos sobre el juego, comprendido hasta el momento desde un plano académico de la TO y CO y desde la posición de la estudiante en el mundo.

El compromiso ético y social de una futura propuesta de investigación señala en este momento la urgencia de re-conceptualizar la ocupación de juego facilitando que las niñas y niños expresen libremente sus opiniones, tal y como informa el Comité de Derechos del Niño (CRC)

(CRC, 2009) para así contribuir a expandir el conocimiento sobre esta ocupación humana en la TO y CO.

2.2.TO CRÍTICA, INFANCIAS EN CONTEXTO Y OCUPACIONES DE JUEGO

2.2.1. UNA TERAPIA OCUPACIONAL CRÍTICA Y ACTIVA FRENTE A LAS INJUSTICIAS OCUPACIONALES

La TO es definida por la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT, 2012) como: “una profesión de la salud centrada en el cliente que se ocupa de la promoción de la salud y el bienestar mediante la ocupación. El principal objetivo de la TO es capacitar a las personas para participar en las actividades de la vida diaria. Las/os terapeutas ocupacionales alcanzan este objetivo trabajando con las personas y comunidades para mejorar su habilidad para comprometerse en las ocupaciones que quieren, necesitan o se espera que hagan, o modificando la ocupación o el entorno para apoyar su compromiso ocupacional”.

La CO surge como disciplina académica en los años 80 para centrarse en “el estudio del ser humano como ser ocupacional” (Clark et al, 1991; citado en Moruno y Romero, 2003, p.164; Yerxa, 2000). El aporte de la CO radica en la generación de una estructura conceptual para la explicación comprensiva de la ocupación humana a través de su *forma* (lo que se puede describir objetivamente), su *función* (la manera en cómo promueve la salud y bienestar) y su *significado* (su sentido en el contexto en donde se sitúa el sujeto) (Moruno y Romero, 2003, pp.164-166) y contribuye a la generación de conocimiento que nutre a la TO.

Las declaraciones de posicionamiento sobre los derechos humanos (ONU, 1948) fueron delineando el compromiso mundial de la profesión con los Derechos Ocupacionales y la Justicia Ocupacional (WFOT, 2006; WFOT, 2019); siendo esta segunda definida por la WFOT como “el cumplimiento del derecho de todas las personas a participar en las

ocupaciones que ellas necesitan para sobrevivir, porque las definen como significativas y porque contribuyen positivamente a su propio bienestar y al de sus comunidades” (WFOT, 2019, p.1).

Esta responsabilidad mundial de la TO ha de ser traducida en la especificidad de los contextos en donde trabaja a fin de responder desde una base ética y respetuosa con las personas y comunidades (Farias et al., 2016). Por ello, la búsqueda de una investigación y práctica teóricamente consciente, auto-reflexiva y crítica, se convierte en una de las bases fundamentales de este proyecto; argumentando la urgencia de tomar conciencia y comprender las necesidades ocupacionales de las niñas y niños en sus contextos (Kronenberg y Pollard, 2006, p.5-8)

Una aproximación de la TO desde un paradigma crítico, relativo al mundo que le rodea pero también a su construcción teórica, permite enfocar la propuesta de estudio considerando la importancia de revisar el conocimiento de TO y CO sobre infancia, juego y participación de las niñas y niños en sus contextos cotidianos.

Según Alvarado y García (2008), situarse en este paradigma implica explicitar la propia ideología y acoger la auto-reflexión para establecer un diálogo entre teoría y práctica con capacidad de transformar y dar respuesta a problematizaciones sociales. Esta búsqueda por la toma de conciencia, reflexión y emancipación del pensamiento (Gastaldo, 2011; Hammell, 2020) facilita el paso de una posición de “observadora del mundo” a otra en donde la realidad se muestra oportunidad para articular la construcción de un lugar mejor (Sellar, 2015, p. 209).

La utopía de mundo ocupacionalmente justo (Benjamin-Thomas y Rudman, 2018) requiere del pensamiento crítico para accionar lógicas y dinámicas, en los diferentes espacios de contribución de la disciplina, que interpelen y problematicen las estructuras y contextos generadores de las injusticias ocupacionales. Igualmente, esta acción práctica debe ser al mismo tiempo una conciencia política capaz de señalar la existencia de inequidades en el acceso a los derechos y a la participación en la vida social

de muy diversos grupos de población (Pollard et al., 2008, p.5; Galheigo, 2011, p. 64).

La TO debe trabajar “con las personas y comunidades” para promover su participación y bienestar (WFOT, 2012). De esta premisa se extrae la responsabilidad ineludible de implicar a las personas y comunidades en estos procesos, escuchando sus opiniones y desafiando nuestros esquemas teóricos para desarrollar una práctica sensible a los contextos y a las necesidades reales de quienes los habitan (Iwama y Simó, 2008; Townsend y Wilcock, 2004).

Siguiendo esta idea, la estudiante abre un diálogo teórico desafiando el concepto de “infancia”. Para ello, se inspira en la nueva sociología de la infancia en donde se comprende a las niñas y los niños desde un abanico de diversidades y como sujetos activos y protagonistas de sus vidas (James & Prout, 2001; citado en Goodley y Runswick-Cole, 2010, p.506). En esta línea, el rol de la investigadora, la naturaleza del fenómeno estudiado así como la importancia de la elección de las herramientas de investigación son fundamentales en el abordaje concreto de este estudio (Gaitán, 2006, p.15).

2.2.2. HACIA LA DIVERSIDAD DE LAS INFANCIAS: NIÑAS Y NIÑOS COMO SUJETOS ACTIVOS SITUADOS EN EL CONTEXTO

2.2.2.1. Infancias diversas

Los imaginarios y discursos sociales sobre la infancia se encuentran transitando, aun en la actualidad, entre la idea de la posesión y la desposesión de sus propios derechos. Esta contradicción deviene de una trayectoria de pensamiento que es necesario traer al consciente en las lógicas profesionales e investigadoras; más aún cuando desde TO y CO se trabaja con niñas y niños en diferentes contextos y situaciones.

Por consiguiente, cabe considerar la perspectiva comprensiva de la infancia como un constructo sociohistórico aproximado desde una variabilidad dependiente de las características y necesidades percibidas en

cada época (Cely y Sabogal, 2012); así como enmarcar este concepto en un contexto concreto que permita comprender a las niñas y los niños como sujetos situados (p.73). Desde TO se manejan conceptos como infancia o niña/o identificándolos y asimilándolos como una etapa del ciclo vital. Sin embargo, es de suma relevancia articular esta comprensión desde una mirada socio-crítica sobre esta creación y significado a fin de desarrollar una práctica sensible a la cultura y alineada con los derechos humanos y la justicia.

Esta cuestión interpela, no sólo la posibilidad de accionar la práctica en otros contextos geográficos o culturales, sino a nuestro compromiso con la pluralidad y diversidad humanas existentes en nuestros entornos locales más inmediatos (Iwama y Simó, 2008; Durocher et al., 2014).

El modo en que las sociedades han ido enfocando su mirada hacia las niñas y niños ha estado influido por hitos o acontecimientos que marcaron un punto de inflexión en sus paradigmas sociales o pusieron en evidencia aspectos relevantes que debían ser abordados. Para ilustrar esta idea, podremos mencionar el impacto de la Primera Guerra Mundial que urgió a la comunidad global a responsabilizarse y garantizar una especial protección de las niñas y niños, materializada inicialmente en la Declaración de Ginebra de 1924 (Liebel, 2009, p.28). Otro ejemplo más actual puede mostrarse en el incremento del interés, a partir de la situación de pandemia COVID-19 y las medidas sociosanitarias establecidas en las escuelas, acerca de la importancia otorgada al juego y a las relaciones sociales durante el recreo o de las consecuencias que ésta tuvo sobre la participación ocupacional y bienestar de las niñas y niños (Brown y Lynch, 2022a, p.113).

Una visión hegemónica de la infancia, informada por los valores núcleo de las sociedades europeas occidentales, la vincula de manera abstracta e idealizada a una infancia homogénea que deja fuera otras posibles formas de comprender a las niñas y los niños situados en el marco de su vida cotidiana y a reconocer ciertas necesidades en materia de derechos (Pilotti, 2001; citado en Liebel y Martínez, 2009, p.52). Por ello,

hablamos de “infancias” considerando la importancia de las diferentes perspectivas de las niñas y niños en sus entornos para matizar y concretar la idea general de infancia como constructo social y generacional de la población (Gaitán, 2006).

2.2.2.2. Contextos de las infancias

La influencia del entorno en la salud, bienestar y participación de las niñas y niños ha sido un tema de importancia en el pensamiento de TO y CO (Polonio y Romero, 2008, p.125-126). Comprender esta relación resulta imprescindible para aproximar una mirada situada de las niñas y niños, sus contextos y las ocupaciones en las que se implican.

Según Yerxa et al (1989), la interacción entre la persona y aquellos contextos en los que vive, trabaja y juega es mediada por las cuatro dimensiones del propio entorno (física, social, cultural e institucional) (Yerxa, 1989; citado en Polonio y Romero, 2008, p.125). Bronfenbrenner (1987), en su teoría ecológica, destaca la importancia de comprender los aspectos del contexto natural que influyen en su desarrollo social mediante un conjunto de sistemas (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) (Bronfrenbrenner, 1987; citado en Viana-Moldes y Pellegrini, 2008, pp. 63-64).

Esta relación contexto-niño se va transformando a medida que éste va creciendo y ampliando su mundo social. Viana-Moldes y Pellegrini (2008) señalan la familia, la escuela y los pares como los agentes socializadores más significativos en la infancia, a través de los cuales el niño va tomando contacto con diferentes contextos (Viana Moldes & Pellegrini, 2008, pp. 58-60). Según las autoras, la familia constituye el primer referente y atendiendo a su diversidad serán transmitidos unos valores y una cultura que facilite el proceso de relación entre el niño y el contexto. Ampliando el marco familiar, sitúan la escuela, en donde el niño desarrollará nuevos roles en contacto con otros pares y el cual provee oportunidades para el desarrollo global y aprendizaje en su propio contexto. Finalmente, identifican los pares como tercer agente, cuyas relaciones

suelen darse en la familia y la escuela, siendo fundamentales en el proceso gradual de socialización y establecimiento de relaciones interpersonales.

Las niñas y niños desarrollarán su vida cotidiana en los entornos naturales vinculados a estos agentes socializadores, expandiendo así su participación hacia la comunidad a medida que avanzan hacia la adolescencia y juventud (Viana-Moldes y Pellegrini, 2008).

En esta variedad de contextos subyacen aspectos con una gran capacidad de impactar tanto el desarrollo como el bienestar y participación en ocupaciones de las niñas y niños a lo largo del mundo. Ferland (2005) mencionaba que existen factores externos que pueden interferir en el juego; poniendo ejemplos tales como un entorno social desprovisto del tiempo suficiente y espacio adaptado o la falta de reconocimiento de la importancia del juego en detrimento de otras ocupaciones como la educación (Ferland, 2005a, p.12). Esta idea constata la importancia de aproximar la ocupación humana de juego desde la consideración del contexto y su relación con las niñas y niños.

2.2.2.3. Conceptualizaciones desde la salud y el desarrollo normativo de una infancia en preparación para la vida adulta

Para comprender con detalle la etapa de la infancia como parte del ciclo vital, se han realizado aproximaciones a su clasificación o división en periodos tomando como referencia la edad estrechamente vinculada a una perspectiva del desarrollo humano y la salud (OMS, 2000, p.4; OMS, 2003b, p.7). Existe un amplio discurso acerca de la infancia y adolescencia como periodos críticos para el desarrollo en donde es identificada una mayor facilidad de adquirir aptitudes, hábitos, estrategias para la vida o valores (OMS, 2000, p.4; CRC, 2003; CRC, 2005, p.4). En estas etapas se identifica el impacto que los condicionantes familiares y del entorno tienen en el desarrollo de su máximo potencial, así como la cobertura de las necesidades básicas de supervivencia, interacción social y juego (OMS, 2003a, p.3; CRC, 2013a; CRC, 2013b).

Las Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003) establece una clasificación en fases del desarrollo desde el nacimiento a los 19 años en la que se identifican diferentes áreas de intervención prioritarias en materia de salud del niño y adolescente (OMS, 2003c, p.11 y pp. 29-33):

Tabla 1. *Fases del desarrollo del nacimiento a los 19 años. Elaboración propia a partir de OMS (2003)*

Fases del desarrollo	Resultado en salud
Antes y alrededor del nacimiento	Nace un bebé sano
Primer año de vida	Sobrevive al período más vulnerable
Primera infancia (hasta los 5 años)	Listo para ingresar en la escuela
Infancia tardía (hasta los 10 años)	Comienzo de la pubertad
Adolescencia (hasta los 19 años)	Adolescente sano preparado para entrar en vida adulta
A lo largo de la vida	Vida en un entorno seguro y afectivo

Asimismo, algunas clasificaciones se han vinculado en su nominación con aquellas etapas educativas en donde se presupone han de ir los diferentes grupos de niñas y niños acuerdo a su edad. De este modo, encontramos la clasificación informada por la ONU en 2005 en su definición de trabajo a nivel mundial para la primera infancia como “el período comprendido hasta los 8 años de edad” en un intento de agrupar a todos los niños desde su nacimiento hasta la transición al período escolar (CRC, 2005, p.3). En esta propuesta se considera la variabilidad de este concepto en función de las tradiciones locales y la estructura organizativa de los sistemas de enseñanza primaria; interpelando a los Estados Parte en su obligación por garantizar los derechos de las niñas y niños atendiendo a las características en este periodo (CRC, 2005, p.2-3). Destaca a su vez la importancia de esta primera infancia como periodo esencial para la realización de sus derechos y como centro de la estrategia de prevención de dificultades personales, sociales y educativas en la mitad de la infancia y adolescencia (CRC, 2005, p.4; CRC, 2003).

Estas aproximaciones a la infancia desde la salud, el desarrollo y la preparación para las siguientes etapas del ciclo vital, son interesantes en

tanto articulan un foco de atención en esta etapa concreta. Sin embargo, es necesario problematizar la proyección que se hace del niño hacia la idea de una persona adulta sana, preparada, productiva, adaptada, exitosa. Abordar esta conceptualización desde un posicionamiento crítico, implica entender las consecuencias de impulsar acciones desvinculadas de lo que realmente significa, desde su perspectiva: “ser” niña o niño, en el “presente”, en diferentes “contextos”, en “sus ocupaciones” y en sus “percepciones de salud y bienestar”.

En resumen, la OMS define la infancia como etapa del ciclo vital que abarca desde el nacimiento hasta los 10 años de edad con el inicio de la adolescencia (OMS, 2003c, p.11). Aunque existen varias clasificaciones dentro de esta etapa, se considerará para este proyecto de investigación la definición del término “niño” propuesta por la Asamblea General de la ONU recogida en el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (UNICEF, 2006). Según este organismo, se entiende por niña o niño “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado la mayoría de edad” (p. 10). Asimismo, en el artículo 12 de la Constitución Española (CE) se identifica la mayoría de edad a los 18 años (BOE, 1978).

Es importante destacar que la mirada del niño en estos documentos se aborda desde un discurso socio-jurídico, asociando de esta manera a las y los menores de edad como ciudadanos y sujetos de los mismos derechos que en ellos se reflejan a fin de identificar un abordaje especial en su protección y defensa a escala mundial y diferenciado de las adultas (Cely y Sabogal, 2012, p. 73).

Pese a concebir la variable edad como centro de la definición, y considerando los sesgos de asimilar un niño únicamente con una cuestión de minoría de edad apelando a la dicotomía niño-adulto; puede ser de utilidad recoger esta aproximación pues permite establecer una base de derechos sujetos a la Convención de Derechos del Niño de 1989 para las personas hasta los 18 años de edad e igualmente concretar sus necesidades y características en la idiosincrasia de los contextos en donde

están situados y las recomendaciones de salud y bienestar propuestas por la OMS en este continuo de etapas del ciclo vital (OMS, 2003a; OMS, 2000; UNICEF, 2006; CRC, 2013b).

Igualmente, se ha de considerar la interseccionalidad existente en niñas y niños; atendiendo a las diferentes cuestiones de desigualdad, opresión y discriminación que tienen lugar en el cruce de variables como el género, la raza o etnia, la orientación sexual, el nivel socioeconómico, la funcionalidad, la normatividad corporal, etc. (Cho et al., 2013; Ferrufino et al., 2019; Wihstutz, 2022; BOE, 2022).

2.2.3. COMPRESIONES DE LA OCUPACIÓN DE JUEGO: UN DIÁLOGO ENTRE EL CONCEPTO Y LAS EXPERIENCIA DE SUS PROTAGONISTAS

La idea de una infancia vinculada idealmente a la posibilidad de jugar, divertirse, compartir, estar al aire libre, aprender, desarrollarse, entre otras cuestiones; conforma un imaginario compartido a través de las generaciones. A su vez, desafía el pensamiento de quiénes se embarcan en la aventura teórica de describir, categorizar, entender, explicar, comprender, contextualizar y significar esta ocupación. Así, la comunidad científica ha contribuido, desde diferentes posicionamientos, a definir el juego en un intento que, según Reilly (1974), podría compararse con “definir una telaraña” (Reilly, 1974a).

A continuación, se realiza una aproximación al juego desde lo popular y lo científico; para llegar a problematizar las limitaciones de entender esta ocupación mediante debates teóricos con una escasez de foco en las experiencias y perspectivas de las niñas y niños.

2.2.3.1. El juego en el imaginario popular

La Real Academia Española (RAE) recoge varias acepciones acerca del *juego* como sustantivo y del *jugar* como verbo. Entre otras, se encuentran definiciones del juego como “Acción y efecto de jugar por entretenimiento”, como “Ejercicio recreativo o de competición sometido a

reglas, y en el cual se gana o se pierde” y también como “Actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad” (RAE, s/fa).

En las definiciones del concepto *jugar* se hace alusión al “Hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse o desarrollar determinadas capacidades”, al “Entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él interés” y también al hecho de “Practicar ciertos deportes, como tenis o fútbol” (RAEb, s/fb).

Además, en sus múltiples acepciones y compuestos podemos encontrar de manera explícita el concepto *juego de niños* como el “Modo de proceder sin consecuencia ni formalidad” o “Acción o cosa que no ofrece ninguna dificultad”. El *juego público* se define como aquel “que se lleva a cabo con tolerancia o autorización legal de la autoridad”.

En estas bases terminológicas que construyen nuestro lenguaje cotidiano e imaginario acerca del juego, se identifica la complejidad en lo relativo a su definición y concreción; así como ciertas atribuciones de características derivadas del contexto social, político, cultural y económico en sociedades europeas occidentales.

¿Quién tiene el poder de la nominación del juego en la sociedad?
¿Desde qué instancias ideológicas se define su valor y posición como ocupación humana en la estructura socio-cultural, política y económica?

2.2.3.2. El juego en el ámbito académico

2.2.3.2.1. Perfilando la complejidad teórica del juego

El interés sobre el juego se ha visto reflejado a lo largo de la historia y ha sido desarrollado en diferentes grados de formalización desde variados campos de conocimiento (Rivero, 2020). En su famosa obra *Homo Ludens*, Huizinga afirma incluso que el juego es anterior a las sociedades humanas; designándolo como función con significado y sentido vital que influencia y es influenciado por la cultura (Huizinga, 2000, p.11-12).

En el ámbito académico ha ido haciéndose notoria su relevancia a medida que iban surgiendo nuevos estudios y teorizaciones. La literatura

científica alberga a partir de finales del siglo XIX las denominadas “Teorías clásicas sobre el juego”. Para ilustrar algún ejemplo de estas teorías, centradas fundamentalmente en la explicación de la causa y origen del juego, podemos nombrar, según cita Parham (2008): a Patrick (1916) con la teoría de la relajación; a Spencer (1853) con la teoría del exceso de energía; a Lazarus (1883), con la teoría del descanso; a Hall (1904) con la teoría de la recapitulación; o a Gross (1901) con la teoría del ejercicio preparatorio (p.7-8).

A mediados del siglo XX y tomando como base las ideas clásicas, surgen las “Teorías modernas o contemporáneas”. En esta etapa se identifica un interés sobre el juego como objeto de estudio académico; de modo que comienzan a desarrollarse nuevas comprensiones. Estas profundizarían en las causas del juego así como en sus múltiples funciones; aunque el foco de las mismas teorías no fuera el juego en sí mismo sino su contribución al desarrollo de las niñas y niños (Rivero, 2020). Se instalan así, algunas referencias, como las mencionadas en los trabajos de Viana-Moldes y Pellegrini (2008) o Marí et al. (2017). A saber: la teoría de la autoexpresión de Freud (1905); la teoría de Buytendijk (1933); la teoría de la ficción de Claparède (1934); la teoría de Piaget (1932) en la que se clasifica el juego según el período evolutivo; las teorías de Vigotsky (1996) que arrojan luz sobre la importancia del juego en la enculturización y los procesos de aprendizaje y maduración; la teoría de la enculturización de Sutton-Smith (1964); y la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979).

Si se realiza una indagación exhaustiva en la literatura, no sólo científica, veremos que el juego ha estado vinculado a la educación desde el mismo pensamiento filosófico. A este respecto, cabe destacar la importancia de los aportes que algunas “Teorías Pedagógicas” (Froebel, Agazzi, Decroly, Montessori, Freinet, Goldschmied, entre otros) tuvieron en el posicionamiento del juego estrechamente relacionado con la educación y el aprendizaje o que inspiraron diversos materiales vinculados tanto al juego como a la educación (Marí et al., 2017).

2.2.3.2.2. Posicionando la mirada desde TO en el espectro teórico: ¿no es suficiente teorizar la importancia del juego en la infancia como ocupación en sí misma?

La evidencia muestra múltiples contribuciones teóricas a la comprensión del juego que dejan de manifiesto una definición conceptual compleja y multidimensional (Ofële, 2004, p.17). El interés que cada disciplina alberga sobre el juego se refleja en el foco que configura sus teorías, dando lugar a un espectro de conceptualizaciones que reflejan la gran diversidad de posibilidades para aproximar este fenómeno (Sutton-Smith, 1997, p.7).

Huizinga problematizaba ya la pluralidad de estas aproximaciones y el riesgo de sesgar su esencia al elegir una postura excluyendo otras; determinando la necesidad de ver el juego como “una forma de actividad, como una forma llena de sentido y como función social [...] en sus múltiples formas concretas, como una estructura social [...] en su significación primaria, tal como la siente el mismo jugador [...]” (Huizinga, 2000, p.15).

La TO ha estado interesada en el juego desde sus inicios e, informada en esta amplia producción teórica, ha contribuido a su comprensión como ocupación desde diferentes modelos. Así, el juego se ha ido conceptualizando como la ocupación humana principal en la infancia (Bundy, 1997; citado en Berinstein y Magalhães, 2009, p. 89).

Coherentemente, varias terapeutas ocupacionales trataron de seleccionar y/o aglutinar algunas de las teorías existentes para configurar una aproximación holística y desde una perspectiva ocupacional al juego. Tal y como señalan Morrison et al. (2018), Mary Reilly y Jean Ayres contribuyeron, en un marco de transición del paradigma de la profesión, con sus teorizaciones centradas en la ocupación. Estas contribuciones supondrían una referencia para posteriores desarrollos teóricos en TO/CO y desde los cuales se trataría de aproximar el juego como ocupación (p. 191).

Reilly aportó el Modelo de Comportamiento Ocupacional (MCO) y Ayres la Teoría de Integración Sensorial (TIS); esta segunda centrada

específicamente en la ocupación de juego luego de hacer una revisión de su enfoque neurobiológico (Morrison et al., 2011, p.8; Morrison, 2018, p.191). Estos aportes emergieron en un momento socio-histórico en donde la disciplina había estado inmersa en un Paradigma Mecanicista y se comenzaba a reconsiderar una vuelta a la ocupación como centro; siendo estas dos teorizaciones fundamentales en la construcción de conocimiento propio que sirviese como sustento teórico de la investigación y la práctica de las y los terapeutas ocupacionales (Morrison et al, 2011, p.7-9).

Reilly (1974) identificó una ausencia de foco en el juego en la literatura científica de EEUU así como una construcción teórica “débil” y “atomizada” sobre el fenómeno; mostrando como ejemplo el uso variable de los términos ocio, recreación y juego (Reilly, 1974a, p.58 y 114). Afirma que la esencia natural del juego es la complejidad de su proceso y esta tiene que considerarse en cualquier aproximación que se realice; aludiendo al desafío de explicar este fenómeno en un sistema teórico multidimensional y coherente incluyendo los aportes desde los campos de la biología, psicología, sociología y antropología (Reilly, 1974b, p.118).

El MCO de Reilly refleja el continuum de la formación del comportamiento ocupacional a través de las etapas de exploración, competencia y logro. Estas etapas son progresivas y están guiadas por la curiosidad y el conflicto que emergen en la interacción entre el niño y el contexto (Reilly, 1974; citada en Parham, 2008, p.21). Asimismo, la autora identifica el juego como preparación para el trabajo en la vida adulta (Reilly, 1969; citado en Viana-Moldes y Pellegrini, 2008).

A partir de los 70 con la publicación de la famosa obra de Reilly, *Play as exploratory learning*, el juego se elevó como tema científico en la disciplina y comenzaron a surgir nuevos planteamientos y propuestas centrados en el comportamiento ocupacional de juego (Kuhaneck, 2023, p.57). A juzgar por la perspectiva histórica arrojada por Kuhaneck (2023), es probable que el pensamiento que vendría tras el aporte de Reilly y Ayres fuera canalizando el interés sobre esta ocupación centrándose en su *forma*, es decir, la dimensión más observable, medible, cuantificable y clasificable

del juego. Por la contra, esta tendencia aparecería de manera difusa en la práctica e investigación; al estar entremezclada con otra aproximación más profunda.

Por una parte, se encuentran aportaciones como las de Francine Ferland (2005), que propone el Modelo lúdico; centrado fundamentalmente en el juego de niñas y niños con diversidad funcional física. La autora define el juego como “una actitud subjetiva en la cual el placer, interés y espontaneidad se combinan, y la cual es expresada a través del comportamiento libremente elegido en el cual no se espera ninguna función específica” (Ferland, 2005b, p.35).

Por otra, se comienza a perfilar un interés muy concreto por la evaluación del juego. Así, se han desarrollado herramientas desde TO para evaluar y/o clasificar las ocupaciones de juego; pudiendo ver algunos ejemplos en los trabajos realizados por: Bundy (1997), con su Test de “playfulness” o juguetonería (Scard y Bundy, 2008); Takata (1974) con su Historia de juego; o Knox (1974) con su Escala de evaluación de juego. Estas contribuciones pretenden facilitar la definición o comprensión del juego a través de sistemas de observación y medición del comportamiento de juego más su reducción implica un sesgo en la comprensión de la experiencia subjetiva y la misma esencia del juego (Parham, 2008, p.5).

Bundy define el juego como una “transacción entre el niño y el ambiente, que está motivada intrínsecamente, controlada internamente y no limitada a la realidad objetiva” (Bundy, 1999; citado en Viana-Moldes y Pellegrini, 2008, p.71). Este concepto de transacción podría relacionarse con la idea propuesta por Dickie et al. (2006) de considerar la ocupación (en este caso el juego) como un conjunto entre individualidad-contexto y no sólo como una experiencia individualista (p.91).

En el ejemplo de skard y Bundy (2008), podemos ver una aproximación más profunda a la ocupación de juego, aun implicando herramientas objetivas. Su modelo de playfulness permite observar y evaluar el juego a través de dos herramientas: Test de Juguetonería y el Test de Soporte del Entorno (p.71). Según las autoras, la disposición del

niño para el juego está basada en la presencia de tres elementos clave: la motivación intrínseca, el control interno y la libertad de suspender la realidad. Esta “juguetonería” será un factor determinante en la identificación de lo que realmente es juego según la experiencia de quien juega y en la diferenciación de esta ocupación frente a otras como el trabajo (Bundy, 1993; Brown y Lynch, 2022b).

Takata propone una clasificación del juego basada en las etapas lúdicas y tipos de juego de Piaget y Erikson (Takata, 1974, p. 211). Considera relevante conocer la historia de juego para el diagnóstico y la intervención, siendo ésta una guía que permite conocer en profundidad el juego del niño. Una cuestión interesante del planteamiento de la autora es la relación dinámica e interdependiente entre la respuesta individual y los factores internos y externos que evocan dicha respuesta; considerando el condicionante que supone el contexto para que el comportamiento de juego pueda o no emerger a lo largo de las etapas lúdicas (p.218). Para cada etapa lúdica considera 4 elementos: materiales, acción, personas y marco (p.238).

Knox considera que la manera en que un niño juega está vinculada a su nivel de desarrollo, aprendizaje y habilidad de adaptarse al entorno (Knox, 1974, p.247). Propone una escala estructurada de observación en la que se evalúa el comportamiento de juego para determinar la “edad de juego” y el “perfil del comportamiento de juego” del niño (p.254).

2.2.3.2.3. Replanteando la conceptualización desde una perspectiva crítica: ¿qué definiciones, o aproximaciones, necesitamos de la ocupación del juego?

*“Play also takes place in an environment
that affords both challenges and opportunities”
(Yerxa, 2000)*

La pertinencia de definir de manera concisa el juego es necesario para algunos propósitos de investigación, tal y como señala Parham citando a Wittgenstein; sin embargo, no es aconsejable limitar a una única

definición todas las necesidades de la profesión (Wittgenstein, 1958, p.33; citado en Parham, 2008, p.7).

Pese a la complejidad expuesta en la definición del juego, existe un debate en la literatura acerca de la presencia de ciertas características fundamentales que lo distinguen de otras actividades y ocupaciones y que las y los terapeutas ocupacionales han tomado como base en sus estudios y práctica sobre esta ocupación.

Parham recopila algunos de estos aspectos identificando matices de varias autorías: motivación intrínseca; libre elección o voluntariedad; orientación al proceso; presencia de diversión o placer; compromiso activo; presencia de espontaneidad y foco en el significado; no instrumental o no desempeñado para la supervivencia; ausencia de literalidad (Parham, 2008, p.4-5).

Kuhaneck y O'Brien (2023) consideran que la complejidad para definir el juego se debe a su amplia variedad de tipos. Prueba de ello son los múltiples intentos de conceptualizarlo así como la pluralidad de clasificaciones que fueron emergiendo a lo largo de la literatura. Igualmente, apuntan la importancia de no idealizar el juego pues aunque alrededor de esta ocupación se hayan configurado diversas listas de características positivas, ésta se encuentra en un contexto y puede reflejar cuestiones como: riesgo, luchas de poder o dominación, sexualización, carencias de libertad, oportunidades no accesibles, entre otras cuestiones, e injusticias ocupacionales (p.3).

Así, desde el campo de TO se ha hecho uso de múltiples definiciones del juego embebidas en otras disciplinas en función de los objetivos de investigación o intervención que a su vez han sido condicionados por los paradigmas y ámbitos a los que estaba circunscrita su práctica. Esta idea pone de manifiesto la necesidad de enmarcar la ocupación de juego en su propio contexto (Aldrich & Rudman, 2016) así como de promover una reflexión crítica y consciente acerca de aquellos conceptos que son asumidos por las y los terapeutas ocupacionales y que son legitimados en una base paradigmática hegemónica vinculada a la perspectiva occidental

de la comprensión, clasificación e investigación de las ocupaciones humanas (Kiepek et al., 2014; Morrison et al., 2011; Farias et al., 2016).

A este respecto, es importante considerar la necesaria diferenciación entre los términos actividad y ocupación así como las relaciones entre ambos conceptos con el objetivo de mejorar la comprensión, investigación y acción desde TO para el caso concreto del juego. Por lo tanto, se hará una diferenciación entre las actividades de juego, como ideas generales enmarcadas en una cultura que sirven de referencia y clasificación sobre el hacer humano; y entre las ocupaciones de juego, como aquellas que ponen el foco en las experiencias subjetivas situadas en un contexto concreto (Pierce, 2001).

Habida cuenta de la necesidad de investigar acerca de los propios significados atribuidos al juego desde la perspectiva de las/os niñas/os (Berinstein y Magalhães, 2009); se pondrá atención en las “experiencias de juego”. De este modo, se pretende acoger el carácter subjetivo de la propia experiencia y la importancia de considerar como juego aquello definido como tal por las propias personas implicadas (Enriz, 2014).

Además de esta dimensión subjetiva es necesario revisar los escenarios en donde ésta emerge pues es sabido que existen determinantes culturales y socio-políticos influyentes tanto en los valores atribuidos a las ocupaciones (Wilcock y Townsend, 2009; citado en Durocher et al., 2014, p.420) como en las oportunidades para la participación y el desarrollo del bienestar en un marco de equidad e igualdad de oportunidades derivadas del contexto y la estructura (Stadnyk et al., 2010; Towsend y Wilcock, 2004; citados en Durocher et al., 2014, p.424).

Explorar el juego como ocupación implica pues realizar un análisis del discurso socio-histórico implícito en su comprensión y reflexionar críticamente sobre aquellos valores y visiones atribuidos desde la perspectiva occidental (Kantartzis y Molineaux, 2012).

Así mismo, tal y como señala Magalhães (2013), para aproximar una comprensión de la complejidad de las ocupaciones -en este caso el juego-

se torna necesario hacerlo desde una perspectiva plural, democrática así como un conjunto de instrumentos de análisis de carácter interdisciplinar (p.261). Igualmente relevante es el llamamiento hacia una posicionalidad en investigación que transgreda los valores y supuestos asumidos en el paradigma occidental (Magalhães et al., 2018).

Como concluyen Farias y Rudman (2019), una práctica transformadora, ha de desplegarse desde una mirada crítica sobre la naturaleza sociopolítica de la ocupación y características y valores del contexto que dificultan accionar las ocupaciones para el cambio social; reflexionando acerca del riesgo de la individualización, la hegemonía del discurso sobre la priorización de la salud desde un modelo biomédico así como del poder, estatus y responsabilidad profesionales que pueden ser asumidos en la práctica e investigación desde TO (p.246-250).

En cuanto al cambio social, es pertinente matizar que éste se entiende como un fenómeno complejo, con diversos niveles y agentes sociales, en el que intervienen factores naturales, geográficos, económicos, culturales y políticos que complejizan el alcance de los objetivos en una comunidad (Pollard et al., 2008). Por lo que si la TO/CO se compromete a actuar sobre las injusticias ocupacionales relativas al juego de los niños/as, deberá considerar su contexto al completo pero partiendo de su propia perspectiva para comprender sus experiencias de juego.

Con respecto al punto de la individualización, es interesante promover una mirada socio-cultural sobre la ocupación que comprenda la participación en la base de la interconexión entre lo individual y lo colectivo; poniendo el foco en la importancia de las interacciones y el contexto a fin de aproximar el concepto de ocupación colectiva (Ramugondo y Kronenberg, 2013).

Estas cuestiones traen consigo un enfoque socialmente responsable de la profesión que cuestiona la bondad de las ocupaciones y da cuenta del poder que éstas tienen en la perpetuación del status-quo y de cómo las oportunidades de participación se ven influenciadas por la estructura social (Angell, 2014).

Por lo tanto, es necesario promover investigaciones sobre las ocupaciones de juego de las niñas y niños en el marco de los contextos en los que transcurre su vida cotidiana y desde una mirada reflexiva y crítica, alineada con la justicia ocupacional y que implique la participación de las niñas y los niños dando protagonismo a sus perspectivas.

Con este interés en mente, se realizó una búsqueda de la literatura en la que describir qué se ha estudiado hasta el momento sobre el juego como ocupación en el contexto escolar. El próximo apartado describirá la literatura científica identificada, así como las lagunas en el conocimiento.

2.3. ESTADO DEL ARTE: TO/CO, JUEGO Y ESCUELA

En este apartado se expone una síntesis de los resultados más relevantes que emergieron en la búsqueda bibliográfica y de interés para el tema de estudio; cuyo objetivo fue identificar y problematizar las investigaciones realizadas hasta el momento sobre juego como ocupación vinculada al contexto de la escuela.

En primer lugar, es preciso señalar que durante el proceso de búsqueda se pudo observar una inconsistencia en la terminología asociada al juego e intensificada por un uso ambiguo de los conceptos de ocupación y actividad de juego. Es probable que esta cuestión refleje la propia complejidad en la aproximación a esta ocupación a través de los diferentes posicionamientos teóricos y contextos de acción desde TO y CO. Agregado a lo anterior, se halla una contribución dispersa en la literatura, mostrando todavía una incipiente construcción teórica focalizada en el fenómeno de estudio de este proyecto de investigación.

A continuación, se proponen tres grandes líneas de comprensión sobre el juego en el contexto escolar identificadas en el amplio de la literatura seleccionada:

- 1) El juego como recurso/objeto de evaluación y clasificación.
- 2) El juego como actividad o medio de intervención.
- 3) El juego como ocupación y fin en sí mismo: *¿de fenómeno individual a colectivo?*

Estas líneas se han asimilado en la construcción del conocimiento con delimitaciones difusas tanto en las experiencias investigadoras como prácticas y sobre las que se pueden arrojar numerosos matices. Por este motivo, se propone la clasificación anterior con el objetivo de guiar el desarrollo explicativo sin la intención de establecer categorías cerradas para cada una de ellas. Asimismo, no responden a un orden temporal estrictamente lineal, sino que se van interrelacionando y configurado a través de los diferentes estudios.

A su vez, el abordaje de la investigación en relación con las ocupaciones de juego de las niñas y niños en las escuelas podría reflejar un continuum de tres lógicas en estas mismas comprensiones: de medición, evaluación y clasificación del juego como variable objetiva; de aproximación del juego como experiencia subjetiva; y de promoción y emancipación del juego como derecho.

A continuación, se identifican algunas producciones científicas, a modo de ejemplos paradigmáticos, en cada una de las líneas de comprensión sobre el juego.

2.3.1. JUEGO COMO RECURSO/OBJETO DE EVALUACIÓN Y CLASIFICACIÓN

Existe una línea de investigación que se ha centrado principalmente en el juego como recurso para evaluar el estado de salud o desarrollo de niñas y niños con el objetivo de informar la práctica. La población que han atendido mayoritariamente estos estudios se relaciona con la presencia de algún diagnóstico o dificultad identificada en el desempeño escolar. De igual modo, se estudió mediante escalas, basadas o no en el juego, el impacto de estos diagnósticos en la participación en esta ocupación; siendo un tema recurrente la comparación de grupos de niños desagregados por esta variable.

Por ejemplo, en el estudio de DeRenne-Stephan (1980), el foco está en el comportamiento de juego y su función en la adaptación al entorno y roles del niño en casa y en la escuela; pero en este caso se estudió la

imitación como mecanismo del comportamiento ocupacional y base en el proceso de aprendizaje durante el desarrollo del niño.

Otro ejemplo lo encontramos en McCready (1980), quien centra su investigación en el uso de una herramienta para determinar las habilidades y competencias en niños en torno a los 10 años. A través de esta herramienta se proponen “situaciones de juego” relacionadas con habilidades y capacidades representativas del periodo de infancia seleccionado con el objetivo de identificar déficits en el funcionamiento que puedan ser determinantes para la transición a la adolescencia.

Con más actualidad, se encuentra el aporte de Kennedy-Behr et al. (2013), en donde realizan una comparación de las habilidades de juego en niños preescolares con y sin diagnóstico de Trastorno del Desarrollo de la Coordinación (TDC) a través de escalas.

Se aprecia una reorientación paulatina en el planteamiento de los estudios hacia la indagación de las percepciones, preferencias y experiencias de participación; así como una preocupación por comprender el juego desde la perspectiva del niño.

De este modo, el estudio en 1999 de O'Brien et al., muestra ya un interés sobre aspectos relacionados con la experiencia de participación de los niños en el juego, concretado en este caso en la actitud de juguetonería.

2.3.2. JUEGO COMO ACTIVIDAD O MEDIO DE INTERVENCIÓN

El uso del juego como actividad o medio de intervención terapéutica ha constituido una línea de gran relevancia. Esta orientación sigue centrándose en niños o grupos de niños con presencia de diagnóstico; priorizando además áreas de aprendizaje educativo como la lectura o escritura (Grajo y Candler, 2016; Pfeiffer et al, 2015). De este modo, se evidencia un rol de TO en las escuelas circunscrito frecuentemente a la intervención individual y al uso de actividades de juego para la mejora, mantenimiento o restauración de componentes o habilidades necesarias para la educación o el mismo juego.

Para ilustrar esta visión, se menciona la aportación temprana de Boucherd y Menard (1972) en la que, a partir de un estudio en una escuela ordinaria de Montreal, sugieren la introducción de la figura de TO como parte de un equipo multidisciplinar para atender las dificultades que surgen en el aprendizaje de niños con discapacidad física; concretamente en la lectura y escritura. En sus propuestas se identifica el uso del juego como medio de intervención terapéutica para promover la autonomía. Otro ejemplo, es el estudio de Rimmer y Kelly (1989) sobre el desarrollo motor en preescolares con dificultades de aprendizaje. En ambos casos se muestra un interés en los componentes de ejecución para ser intervenidos a través del uso de actividades de juego.

En la reflexión de Whiting (2018) se puede identificar una justificación del rol de TO desde un aporte basado en estrategias sensoriales basadas en el juego para facilitar el desempeño escolar de niños que habían experimentado alguna situación traumática. La intervención con juego desde el abordaje de Integración Sensorial (IS), aun en casos de niños sin este diagnóstico, parece mostrarse de manera recurrente en la práctica de TO en el contexto escolar (Whiting, 2018; Smith y Douglas, 2022).

2.3.3. JUEGO COMO OCUPACIÓN Y FIN EN SÍ MISMO

Se vislumbra una línea, todavía en desarrollo, es la que se considera el juego como ocupación y fin en sí mismo; nutrida en una perspectiva crítica que indaga el escaso foco en el juego como ocupación en contextos comunitarios y escuelas (Miller-Kuhaneck et al., 2013; Cornell et al., 2018) y de manera concreta en el patio del recreo (Serman et al., 2019).

En este escenario incipiente de la TO basada en el juego en la escuela, se encuentran investigaciones sobre experiencias de intervención en el patio de recreo centradas en la ocupación de juego y abordadas contextualmente. En estos estudios, las herramientas de observación del juego son usadas en la evaluación del impacto de estas intervenciones.

Tal es el caso de Bundy et al (2008), quien estudió el impacto de una intervención con piezas sueltas en un patio de recreo a través de la aplicación del test de juguetonería en niños de 5-7 años y de entrevistas con el profesorado. Este estudio promueve una ruptura con el tradicional perfil de intervención y justifica la intervención desde TO en la escuela con niños sin diagnóstico y/o discapacidad. La autora relaciona positivamente la promoción del juego con el desarrollo en numerosas áreas afirmando que se trata de una cuestión de bienestar para todo el alumnado.

Grady y Bundy (2019) realizan un estudio para testar una herramienta de evaluación del juego basada en una aplicación móvil. Este estudio se llevó a cabo a través de datos de observación durante los recreos anteriormente recopilados en un proyecto de intervención sobre el patio. Esta propuesta destaca la importancia de desarrollar herramientas que puedan evaluar las intervenciones en los patios para grupos de niños, especialmente para aquellos con discapacidades cuyas barreras para jugar derivan principalmente de factores contextuales.

Recientemente, Lee et al (2020) realizan un estudio para evidenciar los aportes de un programa de juego no estructurado y mindfulness con niños de 4-6 años en escuelas infantiles de Hong Kong a la promoción de felicidad, actitud juguetona, bienestar y facilitación de la transición escolar. El interés de esta contribución radica en la atención que muestra en el impacto del contexto institucional del sistema educativo; pues señala la disminución de oportunidades de juego no estructurado en la transición de la escuela infantil a primaria debido a un mayor foco en el aprendizaje estructurado.

Bergin et al. (2023) investigan, desde una perspectiva crítica, el juego en las escuelas como un derecho y considerando la complejidad del contexto del patio. Su lectura del juego como una ocupación colectiva que puede generar inclusión y/o exclusión muestra un estudio desmarcado de la frecuente individualización de la participación ocupacional. Sin embargo, su metodología está dirigida a explorar las experiencias de juego en el patio de las niñas y niños únicamente desde la perspectiva del profesorado.

Considerando este tipo de aportaciones en la producción investigadora, se identifica un escaso foco en las experiencias de juego desde la perspectiva de las niñas y niños. Autoras como Berinstein y Magalhães (2009) han afrontado esta laguna de conocimiento a través de un estudio cualitativo usando el Fotovoz, una metodología de investigación como estrategia de investigación-acción-participativa, para explorar las experiencias y significados de juego desde la perspectiva de niños de 10-13 años en escuelas de Tanzania.

El artículo mencionado anteriormente refleja una componente social y relacional de esta ocupación humana; cuya presencia todavía se muestra difusa en la literatura pero anuncia un delineamiento progresivo del juego como ocupación colectiva en contextos comunitarios como lo son los patios escolares.

En representación de esta tendencia, tal y como señalan las autoras, los niños destacan la interacción social con otros como elemento clave en el juego percibiéndolo frecuentemente como una experiencia social en sus definiciones (Berinstein y Magalhães, 2009).

Añadido a este orden de cosas, se explicita la necesidad de abordar las barreras en esta participación ocupacional más allá de las dificultades asociadas a un diagnóstico concreto (Cordier et al, 2010). En esta línea, se encuentran estudios que abordan la promoción de la inclusión social de niños con y sin discapacidad en el patio de recreo desde estrategias contextuales (Bundy et al, 2015; Sterman et al, 2019).

Este cambio de mirada de lo individual a lo comunitario puede verse en investigaciones que problematizan factores más institucionales como la configuración del recreo. Un ejemplo de ello es el estudio de Lagos et al (2017), en donde problematiza el impacto de la jornada escolar completa y de la disminución de la importancia del recreo que conllevan a un déficit de juego y un desbalance entre este y el resto de ocupaciones entre los niños; haciendo una reflexión sobre el contexto institucional educativo y su poder para influir en la participación de juego y la generación de injusticias ocupacionales.

Otro ejemplo, es el estudio cualitativo de Snow et al (2018), en el que se exploró la perspectiva de niñas sobre sus “experiencias de patio ideal” y preferencias de juego en la escuela primaria.

Otros estudios locales, próximos a la estudiante, se han interesado por la transformación de los patios escolares desde la perspectiva de las niñas y los niños atendiendo a sus necesidades ocupacionales. Sus resultados aportan valiosa información sobre las ocupaciones de juego en el patio escolar desde su perspectiva; aunque la investigación no ha estado inicialmente centrada en esta ocupación de manera exclusiva (Rivas-Quarneti, Magalhães, et al., 2022; Rivas-Quarneti, Viana-Moldes, et al., 2022).

2.3.4. CONCLUSIÓN Y ORIENTACIÓN TEMA DE ESTUDIO

Tras la revisión de la bibliografía, se puede apreciar un incipiente cambio de perspectiva de la TO/CO hacia una búsqueda del conocimiento sobre el juego como ocupación en las escuelas y aproximado desde el estudio de su experiencia.

Sin embargo, una buena parte de las publicaciones se orienta desde una lógica con escasa atención en esta cuestión desde un posicionamiento crítico en conversación con las perspectivas de las niñas y los niños.

Este hallazgo señala la escasez de un rol protagónico de la infancia en los procesos de investigación e intervención sobre las ocupaciones de juego en sus escuelas; así como del compromiso ético de considerar las opiniones y experiencias de las niñas y niños en las programaciones orientadas a su salud y educación.

Un proyecto que aborda en su orientación teórico-metodológica algunas cuestiones principales de esta propuesta de investigación, aunque no centrado específicamente en la ocupación de juego, se sitúa precisamente en el entorno próximo de la estudiante. “*Transformando patios*” se instala como un referente en la facilitación, desde metodologías participativas y acciones colaborativas con la comunidad, de procesos emancipatorios de las niñas y niños para expresar su propia perspectiva

sobre las ocupaciones en su patio escolar (Rivas-Quarneti, Magalhães, et al., 2022; Rivas-Quarneti, Viana-Moldes, et al., 2022).

Por el contrario, no se han encontrado estudios específicos sobre las ocupaciones de juego desde la perspectiva de las niñas y niños en el contexto de sus patios escolares desde un posicionamiento crítico, las aportaciones de la nueva sociología de la infancia y la perspectiva de justicia ocupacional; y que hayan sido abordados desde la metodología narrativa.

Por todo lo expuesto, en este proyecto de investigación se propone explorar la potencialidad de la narrativa para aproximar las experiencias en ocupaciones de juego en el patio escolar desde la perspectiva de las niñas y niños.

3.BIBLIOGRAFÍA

- Aldrich, R. M., & Rudman, D. L. (2016). Situational Analysis: A Visual Analytic Approach that Unpacks the Complexity of Occupation. *Journal of Occupational Science*, 23(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/14427591.2015.1045014>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Angell, A. M. (2014). Occupation-Centered Analysis of Social Difference: Contributions to a Socially Responsive Occupational Science. *Journal of Occupational Science*, 21(2), 104-116. <https://doi.org/10.1080/14427591.2012.711230>
- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Asociación Médica Mundial (AMM) (s/f). Declaración de Helsinki de la AMM - Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. Recuperado el 4 de febrero de 2024. <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Benjamin-Thomas, T. E. & Rudman, D. L. (2018). A critical interpretive synthesis: Use of the Occupational Justice Framework in research. *Australian Occupational Therapy Journal*, 65(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12428>
- Bergin, M., Boyle, B., Lilja, M., & Prellwitz, M. (2023). Irish Schoolyards: Teacher's Experiences of Their Practices and Children's Play-"It's Not as Straight Forward as We Think". *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*. <https://doi.org/10.1080/19411243.2023.2192201>

- Berinstein, S., & Magalhães, L. (2009). A study of the essence of play experience to children living in Zanzibar, Tanzania. *Occupational Therapy International*, 16(2), 89-106. <https://doi.org/10.1002/oti.270>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1978). Constitución española [CE] (España) BOE núm.311, de 29/12/1978.
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (1999). Instrumento de Ratificación del Convenio para la protección de los derechos humanos y la dignidad del ser humano con respecto a las aplicaciones de la Biología y la Medicina (Convenio relativo a los derechos humanos y la biomedicina), hecho en Oviedo el 4 de abril de 1997. BOE núm. 251, de 20/10/1999. [https://www.boe.es/eli/es/ai/1997/04/04/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1997/04/04/(1))
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2018). Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. BOE núm. 294, de 06/12/2018. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3>
- Boletín Oficial del Estado (BOE) (2022). Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación. BOE núm. 167, de 13/07/2022. <https://www.boe.es/eli/es/l/2022/07/12/15/con>
- Boucher, M. G., & Menard, T. (1972). LE ROLE DE L'ERGOTHERAPEUTE EN MILIEU SCOLAIRE. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 39(1), 9-23. <https://doi.org/10.1177/000841747203900102>
- Brown, T., & Lynch, H. (2022a). Remote learning, telehealth, tele-early intervention, school-based telerehabilitation: The impact of the Covid-19 pandemic on children's occupational repertoires and routines. *Australian Occupational Therapy Journal*, 69, pp. 113-116. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12798>
- Brown, T., & Lynch, H. L. (2022b). Children's play-work occupation continuum: Play-based occupational therapy, play therapy and playwork. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 000841742211301. <https://doi.org/10.1177/00084174221130165>
- Bundy, A. (1993). Assessment of Play and Leisure: Delineation of the Problem. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(3), 217-222. <https://doi.org/10.5014/ajot.47.3.217>

- Bundy, A. C., Lockett, T., Naughton, G. A., Tranter, P. J., Wyver, S., Ragen, J., Singleton, E., & Spies, G. (2008). Playful Interaction: Occupational Therapy for All Children on the School Playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 522-527. <https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.522>
- Bundy, A. C., Wyver, S., Beetham, K. S., Ragen, J., Naughton, G., Tranter, P., Norman, R., Villeneuve, M., Spencer, G., Honey, A., Simpson, J., Baur, L., & Serman, J. (2015). The Sydney playground project- levelling the playing field: A cluster trial of a primary school-based intervention aiming to promote manageable risk-taking in children with disability. *BMC Public Health*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2452-4>
- Cely, S. I. y Sabogal, M. L. (2012). Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación. *Magistro*, 6(12), 71-84. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2012.0012.04>
- Cho, S., Crenshaw, K. W., & McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: theory, applications, and praxis. *Signs*, 38(4), 785-810. <https://doi.org/10.1086/669608>
- Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional (CEUFP). (2018). Protocolo Educativo para la Prevención, Detección y Tratamiento del Acoso Escolar y Ciberacoso. Recuperado de https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/content_type/learningobject/2019/04/16/2263e77d155bd0c551da8de7e7923adb.pdf
- Cordier, R., Bundy, A., Hocking, C., & Einfeld, S. L. (2010). Empathy in the Play of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Otjr-occupation Participation and Health*, 30(3), 122-132. <https://doi.org/10.3928/15394492-20090518-02>
- Cornell, H. R., Lin, T. T., & Anderson, J. L. (2018). A systematic review of play-based interventions for students with ADHD: implications for school-based occupational therapists. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 11(2), 192-211. <https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1432446>

- Cutchin, M. P. & Dickie, V. A. (2012). Transactionalism, Occupational science and the pragmatic attitude. En G. Whiteford & C. Hocking (Ed). *Occupational science: Society, inclusion, participation* (pp. 23-37). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- deRenne-Stephan, C. (1980). Imitation: A Mechanism of Play Behavior. *The American Journal of Occupational Therapy*, 34(2), 95-102.
<https://doi.org/10.5014/ajot.34.2.95>
- Dickie, V. A., Cutchin, M. P., & Humphry, R. (2006). Occupation as Transactional Experience: A Critique of Individualism in Occupational Science. *Journal of Occupational Science*, 13(1), 83-93.
<https://doi.org/10.1080/14427591.2006.9686573>
- Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) (2016) Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). DOUE núm. 119, de 04/05/2016.
<https://www.boe.es/doue/2016/119/L00001-00088.pdf>
- Durocher, E., Gibson, B. E., & Rappolt, S. (2014). Occupational Justice: A Conceptual Review. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 418-430.
<https://doi.org/10.1080/14427591.2013.775692>
- Enriz, N. (2014). Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza. *Espacios en Blanco*, (24), 17-33.
- Farias, L., Rudman, D. L., & Magalhães, L. (2016). Illustrating the importance of critical epistemology to realize the promise of occupational justice. *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 36(4), 234-243.
<https://doi.org/10.1177/1539449216665561>
- Farias, L., & Rudman, D. L. (2019). Challenges in enacting occupation-based social transformative practices: A critical dialogical study. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 86(3), 243-252.
<https://doi.org/10.1177/0008417419828798>

- Ferland, F. (2005a). Introduction. En F. Ferland (Ed), *The ludic model: Play, children with physical disabilities and Occupational Therapy* (p. 11-15). Ottawa: Canadian Association of Occupational Therapy.
- Ferland, F. (2005b). Play and children. En F. Ferland (Ed), *The ludic model: Play, children with physical disabilities and Occupational Therapy* (p. 17-38). Ottawa: Canadian Association of Occupational Therapy.
- Ferrufino, A. H., Miranda, V. L., Morrison, R., Yates, G. M., & Silva, C. R. (2019). Transaccionalismo, Interseccionalidad Feminista y Método Narrativo: aportes para la investigación en Terapia Ocupacional y Ciencia Ocupacional. *Revisbrato*, 3(1), 150-161. <https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto17010>
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26. <https://doaj.org/article/462a64732bac48b4ab874954805af4a6>
- Galheigo, S. M. (2011). What needs to be done? Occupational therapy responsibilities and challenges regarding human rights. *Australian Occupational Therapy Journal*, 58(2), 60-66. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2011.00922.x>
- Gastaldo, D. (2011) (13 de julio de 2023). *Research paradigms* [Archivo PDF]. Center for Critical Qualitative Health Research. https://ccqhr.utoronto.ca/wp-content/uploads/2018/09/Research-Paradigms_2011_DG.pdf
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010). Emancipating Play: Dis/abled Children, Development and Deconstruction. *Disability & Society*, 25(4), 499-512. <https://doi.org/10.1080/09687591003755914>
- Grady, P., & Bundy, A. (2019). What Do Children Do on the Playground? A Rasch Analysis Approach to Measurement. *American Journal of Occupational Therapy*, 73(4_Supplement_1), 7311500064p1. <https://doi.org/10.5014/ajot.2019.73s1-rp304b>
- Grajo, L. C., & Candler, C. (2016). An Occupation and Participation Approach to Reading Intervention (OPARI) part I: Defining reading as an occupation.

- Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2016.1141082>
- Hammell, K. W. (2020). Critical theories and critical practices. En K. W. Hamell (Ed), *Engagement in living: critical perspectives on occupation, rights, and wellbeing* (pp. 19-61). Ottawa: CAOT-ACE.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Alianza Editorial Sa.
- Iwama, M. y Simó, S. (2008). El Modelo Kawa (Río). *Revista TOG*, 5 (2),1-24.
<https://www.revistatog.com/num8/pdfs/modelo2.pdf>
- Kantartzis, S; Molineux, M. (2012). Understanding the discursive development of occupation: Historico-political perspectives. En G. Whiteford & C. Hocking (Ed). *Occupational science: Society, inclusion, participation* (pp. 38-53). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2013). A Comparison of the Play Skills of Preschool Children with and without Developmental Coordination Disorder. *OTJR: Occupational Therapy Journal of Research*, 33(4), 198-208. <https://doi.org/10.3928/15394492-20130912-03>
- Kiepek, N., Phelan, S. K., & Magalhães, L. (2014). Introducing a Critical Analysis of the Figured World of Occupation. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 403-417. <https://doi.org/10.1080/14427591.2013.816998>
- Knox, S. H. (1974). A Play Scale. En M. Reilly (Ed), *Play as exploratory learning: Studies of curiosity behaviour* (pp. 247-266). London: Sage.
- Kronenberg, F. y Pollard, N. (2006). Introducción: Un comienzo.... En F. Kronenberg, S. Simó y N. Pollard (Eds), *Terapia Ocupacional Sin Fronteras. Aprendiendo del espíritu de supervivientes* (pp. 1-13). Madrid: Médica Panamericana.
- Kuhaneck, H. (2023). Contributions of the profession of Occupational Therapy to the understanding of the phenomenon of play as an occupation. En H. Kuhaneck y S. L. Spitzer (Eds), *Making Play Just Right: Unleashing the Power of Play in Occupational Therapy*. Jones & Bartlett Learning
- Lagos, D., Barriga, G. E. L., Ferrada, N. L. M., & Betanzo, K. A. S. (2017). El régimen de jornada escolar completa y la participación en el juego: una

- política pública en deuda con los niños y niñas. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 17(1), 49. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2017.46377>
- Lee, R., Lane, S. J., Tang, A. C. Y., Leung, C., Kwok, S., Louie, L. H. T., Browne, G., & Chan, S. W. (2020). Effects of an Unstructured Free Play and Mindfulness Intervention on Wellbeing in Kindergarten Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5382. <https://doi.org/10.3390/ijerph17155382>
- Liebel, M. (2009). Sobre la historia de los derechos de la infancia. En: M. Liebel y M. Martínez (Eds), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica* (p. 23-40). Perú: IFEJANT.
- Liebel, M y Martínez, M. (2009). La Convención de 1989. En: M. Liebel y M. Martínez (Eds), *Infancia y derechos humanos: hacia una ciudadanía participante y protagónica* (p. 41-56). Perú: IFEJANT.
- Magalhães, L. (2013). Ocupação e atividade: tendências e tensões conceituais na literatura anglófona da terapia ocupacional e da ciência ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional*, 21(2), 255-263. <https://doi.org/10.4322/cto.2013.027>
- Magalhães, L., Nayar, S., Pizarro, E., & Stanley, M. (2018). Ampliar el paradigma: Ocupación en distintos contextos. *Journal of Occupational Science*, 25(4), lxxxv-lxxxix. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1551047>
- Marí R., Cantero P.A. y Vila E.S. (2017). Espacios y tiempos para el juego. En R. Marí, P. A. Cantero y E. S. Vila (Eds), *Ocio, bienestar y calidad de vida en Terapia Ocupacional* (ed. pp. 57-67). Madrid: Editorial Síntesis.
- Mason, A. E. (2021). Children's perspectives on lunchtime practices: Connecting with others. *Journal of Occupational Science*, 28(3), 319-331. Scopus. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1771407>
- McCready, J. (1980). A Play Skills Inventory: A Competency Monitoring Tool for the 10 Year Old. *The American Journal of Occupational Therapy*, 34(10), 651-656. <https://doi.org/10.5014/ajot.34.10.651>
- Miller-Kuhaneck, H., Tanta, K. J., Coombs, A. K., & Pannone, H. (2013). A Survey of Pediatric Occupational Therapists' Use of Play. *Journal of Occupational*

- Therapy, Schools, & Early Intervention*, 6(3), 213-227.
<https://doi.org/10.1080/19411243.2013.850940>
- Moruno, P. y Romero, D. M. Modelos en desarrollo. En D. M. Romero y P. Moruno (Eds.), *Terapia Ocupacional: Teoría y técnicas* (pp. 163-185). Barcelona: Elsevier.
- Morrison, R., Olivares, D., y Vidal, D. J. P. (2011). La filosofía de la Ocupación Humana y el paradigma social de la Ocupación. Algunas reflexiones y propuestas sobre epistemologías actuales en Terapia Ocupacional y Ciencias de la Ocupación. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 11(2).
<https://doi.org/10.5354/0717-6767.2011.17785zas>
- Morrison, R. (2018). ¿Qué une a la Terapia Ocupacional? Paradigmas y perspectivas ontológicas de la ocupación humana. *Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional*, 2(1), 182-203.
<https://doi.org/10.47222/2526-3544.rbto12699>
- Nayar, S. & Stanley, M. (2015). Beginning conversations. En S. Nayar & M. Stanley (Eds), *Qualitative Research Methodologies for Occupational Science and Therapy* (1-7). Routledge, Taylor & Francis Group.
- O'Brien, J., Coker, P., Lynn, R., Suppinger, R., Pearigen, T., Rabon, S., St. Aubin, M., & Ward, A. T. (1999). The impact of occupational therapy on a child's playfulness. *Occupational Therapy in Health Care*, 12(2-3), 39-51.
https://doi.org/10.1300/J003v12n02_03
- Öfele, M.R. (2004). El juego, los juegos y el jugar. En M. R. Öfele (Ed), *Miradas Lúdicas* (pp. 17-32). Buenos Aires: Dunken.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2000). Un enfoque de la salud que abarca la totalidad del ciclo vital: Repercusiones para la capacitación.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003a). *Estrategia para la salud y el desarrollo del niño y del adolescente*.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/80001>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003b). Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata: 25º aniversario. Informe de la Secretaría.

- Organización Mundial de la Salud (2003c). Orientaciones estratégicas para mejorar la salud y el desarrollo de los niños y los adolescentes. OMS. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67712>
- Organización Naciones Unidas, Asamblea General (ONU) (1948). Declaración universal de derechos humanos (DUDH)
- Organización Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño (CRC) (2003). Observación general N° 4. Sobre la salud y el desarrollo de los adolescentes, Julio 2003
- Organización Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño (CRC) (2005). Observación General N° 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia, Septiembre 2006.
- Organización Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño (CRC) (2009). Observación general N°12. El derecho del niño a ser escuchado, 12, Julio 2009.
- Organización Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño (CRC) (2013a). Observación general N°17. Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31), Abril 2013.
- Organización Naciones Unidas, Comité de los Derechos del Niño (CRC) (2013b). Observación general N°15. Sobre el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud (artículo 24), Abril 2013.
- Parham, L. D. (2008). Play and Occupational Therapy. En L. D. Parham, L. S. Fazio (Eds), *Play in Occupational Therapy for Children* (2.a ed., pp. 3-39). St. Louis: Mosby.
- Pfeiffer, B., Rai, G., Murray, T., & Brusilovskiy, E. (2015). Effectiveness of the Size Matters Handwriting Program. *Otjr-occupation Participation and Health*, 35(2), 110-119. <https://doi.org/10.1177/1539449215573004>
- Pierce, D. (2001). Untangling occupation and activity. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 138–146. <https://doi.org/10.5014/ajot.55.2.138>
- Pollard, N., Kronenberg, F. & Sakellariou, D. (2008). A political practice of occupational therapy. En N. Pollard, D. Sakellariou & F. Kronenberg (Eds), *A political practice of occupational therapy* (pp. 9-19). Elsevier.

- Polonio, B. y Romero, D. M. (2008). Autonomía personal y actividades de la vida diaria. En B. Polonio, M. C. Castellanos y I. Viana-Moldes (Eds), *Teoría Ocupacional en la Infancia: Teoría y práctica* (p. 121-134). Médica Panamericana.
- Ramugondo, E., & Kronenberg, F. (2013). Explaining collective occupations from a human relations perspective: bridging the Individual-Collective dichotomy. *Journal of Occupational Science*, 22(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/14427591.2013.781920>
- Real Academia Española. (s.f.a). Juego. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 18 de mayo de 2023, de <https://dle.rae.es/juego>
- Real Academia Española. (s.f.b). Juego. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 18 de mayo de 2023, de <https://dle.rae.es/jugar>
- Reilly, M. (1974a). Defining a cobweb. En M. Reilly (Ed), *Play as exploratory learning: Studies of curiosity behaviour* (pp. 57-116). London: Sage.
- Reilly, M. (1974b). An explanation of play. En M. Reilly (Ed), *Play as exploratory learning: Studies of curiosity behaviour* (pp. 117-149). London: Sage.
- Rivero, I. V. (2020). Hechos que posicionaron el juego como objeto de estudio. Rastreo a partir de producciones bibliográficas. *Educación Física y Ciencia*, 22(2), e123. <https://doi.org/10.24215/23142561e123>
- Rimmer, J. H., & Kelly, L. E. (1989). Gross motor development in preschool children with learning disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 6(3), 268-279. Scopus. <https://doi.org/10.1123/apaq.6.3.268>
- Rivas Quarneti, N., Magalhães, L., Veiga Seijo, S., Canabal López, M., & Viana Moldes, I. (2022). *Many things that we would like to do are forbidden: Children's play barriers and facilitators, an occupation based participatory project to transform school playgrounds*. 18th World Federation Congress of Occupational Therapists, Paris. <https://orcid.org/0000-0001-9444-4347>
- Rivas Quarneti, N., Viana Moldes, I., & Magalhães, L. (2022). *Critical reflections from a photovoice project: Politicizing children's occupations at school playgrounds*. World Occupational Science Conference, Vancouver. <https://orcid.org/0000-0001-9444-4347>

- Sellar, B. (2015). Interrogating power and reason. *Critical theory and philosophy*. En S. Nayar & M. Stanley (Eds), *Qualitative Research Methodologies for Occupational Science and Therapy* (208-224). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Smith, M. N., & Douglas, R. R. (2022). The Role of School-Based Occupational Therapy Practitioners in Providing Tier 1 Services to Enhance Sensory Processing and Self-Regulation Strategies Within the Classroom. *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention*. <https://doi.org/10.1080/19411243.2022.2129904>
- Snow, D., Bundy, A., Tranter, P., Wyver, S., Naughton, G., Ragen, J., & Engelen, L. (2018). Girls' perspectives on the ideal school playground experience: an exploratory study of four Australian primary schools. *Children's Geographies*, 17(2), 148-161. <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1463430>
- Sterman, J., Villeneuve, M., Spencer, G., Wyver, S., Beetham, K. S., Naughton, G., Tranter, P., Ragen, J., & Bundy, A. (2019). Creating play opportunities on the school playground: Educator experiences of the Sydney playground project. *Australian Occupational Therapy Journal*, 67(1), 62-73. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12624>
- Sutton-Smith B. (1997). Play and Ambiguity. En B. Sutton-Smith, *The ambiguity of play* (pp. 1-17). Cambridge: Harvard University Press, 1997.
- Skard, G. & Bundy, A. C. (2008). Test of playfulness. En L. D. Parham, L. S. Fazio (Eds), *Play in Occupational Therapy for Children* (2.a ed., pp. 71-93). St. Louis: Mosby.
- Takata, N. (1974). Play as prescription. En M. Reilly (Ed), *Play as exploratory learning: Studies of curiosity behaviour* (pp. 209-246). London: Sage.
- Townsend, E., & Wilcock, A. (2004). Occupational Justice and Client-Centred Practice: a dialogue in progress. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 71(2), 75-87. <https://doi.org/10.1177/000841740407100203>
- UNICEF (2006). Convención sobre los derechos del niño. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- Universidade da Coruña (UDC) (s./f.). Calendario de reunións (www.udc.es). Recuperado el 4 de febrero de 2024. <https://www.udc.es/es/investigacion/etica/calendario-de-reunions/>
- Viana-Moldes, I. y Pellegrini, M. (2008). Desarrollo social y juego infantil. En B. Polonio, M. C. Castellanos y I. Viana-Moldes (Eds), *Teoría Ocupacional en la Infancia: Teoría y práctica* (p. 57-76). Médica Panamericana.
- Whiting, C. C. (2018). Trauma and the role of the school-based occupational therapist. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 11(3), 291-301. <https://doi.org/10.1080/19411243.2018.1438327>
- Wilding, C. & Galvin, D. (2015). Action research. Exploring occupation and transforming occupational therapy. En S. Nayar & M. Stanley (Eds), *Qualitative Research Methodologies for Occupational Science and Therapy* (101-117). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wihstutz, A. (2022). La infancia desde un enfoque interseccional sustanciado en el caso de los niños y niñas refugiados en Alemania. *Política y sociedad*, 59(3), e80339. <https://doi.org/10.5209/poso.80339>
- World Federation of Occupational Therapists (WFOT) (2006). Position Statement on Human Rights (Archivado)
- World Federation of Occupational Therapists (WFOT) (2012). *About Occupational Therapy* (<https://www.wfot.org/>). WFOT. <https://www.wfot.org/about/about-occupational-therapy>
- World Federation of Occupational Therapists (WFOT) (2016). *Code of Ethics*. WFOT. Recuperado el 4 de febrero de 2024. <https://www.wfot.org/resources/code-of-ethics>
- World Federation of Occupational Therapists (WFOT) (2019). Position Statement on Human Rights
- Yerxa, E. J. (2000). Occupational Science: a renaissance of service to humankind through knowledge. *Occupational Therapy International*, 7(2), 87-98. <https://doi.org/10.1002/oti.10>

4.OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

4.1.PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo son las experiencias de participación en ocupaciones de juego de las niñas y niños en el patio escolar, desde su perspectiva?

4.2. OBJETIVO GENERAL

Explorar las experiencias en ocupaciones de juego de las niñas y niños en el patio escolar desde su perspectiva; para aproximar un conocimiento contextualizado sobre su forma, función y significado

4.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O.E.1. Describir *las formas* de las experiencias de juego en el patio escolar que emergen en las narrativas de las niñas y niños

O.E.2. Explorar *las funciones* de las experiencias de juego en el patio escolar que emergen en las narrativas de las niñas y niños

O.E.3. Interpretar *los significados* de las experiencias de juego en el patio escolar que emergen en las narrativas de las niñas y niños

5. METODOLOGÍA

5.1. ESTUDIO CUALITATIVO: METODOLOGÍA NARRATIVA

La propuesta de investigación se corresponde con un estudio cualitativo. Las metodologías cualitativas “estudian las cosas en sus contextos naturales, tratando de generar sentido, o de interpretar, un fenómeno en base a los significados que las personas les atribuyen” (Denzin y Lincoln, 2005, p.3; citado en Nayar y Stanley, 2015, p.2). Emplear la metodología cualitativa es pertinente puesto que, en este estudio, se busca una aproximación compleja y holística de la participación de las niñas y niños en ocupaciones de juego en el patio escolar y desde su propia perspectiva. El enfoque cualitativo permitiría comprender o “explicar la complejidad del compromiso ocupacional situado en el contexto” (p.4) desde las propias experiencias, percepciones, interpretaciones y significados de las niñas y niños.

Estas experiencias se aproximarán desde una comprensión de las niñas y niños y el patio escolar como un continuum y holismo basado en la propuesta de Dewey (citado en Cutchin y Dickie, 2012, p. 25). Considerar la complejidad del conjunto individuo-contexto orientará una atención sobre la ocupación de juego como fenómeno social, coherentemente con el paradigma profesional seleccionado (Dickie et al., 2006, p.88; Morrison et al., 2011; Mason, 2021, p.320).

Por ello, se articula la investigación desde un Paradigma crítico (Gastaldo, 2011) con una orientación teórica inspirada en la teoría crítica (Kincheloe et al., 2011; citado en Sellar, 2015, p. 209; Alvarado y García, 2008); la nueva sociología de la infancia (Gaitán, 2006; James y Prout, 2001; citado en Goodley y Runswick-Cole, 2010, p.506) y la perspectiva de justicia ocupacional (Durocher et al., 2014).

Este encuadre es coherente con el Paradigma Social de la Ocupación, que considera la ocupación “como un fenómeno sistémico, complejo, económico, político, sanitario, cultural, social y coherente con la

justicia y el bienestar de las comunidades” (citando a Morrison y Vidal, 2011; Morrison et al., 2011, p.9).

Este posicionamiento facilita el abordaje de la ocupación de juego como experiencia subjetiva y fenómeno social en estrecha relación con el contexto específico del patio escolar.

5.2. DISEÑO DEL ESTUDIO: METODOLOGÍA NARRATIVA

La metodología que se empleará es la *narrativa*, dirigida a profundizar en las experiencias en ocupaciones de juego de las niñas y niños en el contexto del patio escolar; para así aproximar las formas, funciones y significados desde su perspectiva.

La narrativa se conceptualiza como un acto dialógico donde se construye un espacio de intercambio en el que la persona puede contar su experiencia y en donde esta realidad “se convierte en texto” a partir de la conversación con la investigadora (Arias y Alvarado, 2015, p.175). El conocimiento construido tiene lugar en un proceso “en espiral” que exige una comunicación permanente entre la investigadora y las participantes para así llegar a comprender los significados desde este marco relacional en donde el lenguaje toma especial importancia (p.175).

Esta metodología permite a su vez la exploración, desde la creación de una historia individual, de los matices del contexto o colectivo al que pertenecen las participantes. De este modo, resulta interesante esta potencialidad para en fases de análisis posterior poder reflexionar las experiencias que emerjan en el estudio desde una mirada sociocrítica acerca de las vivencias de las alumnas/os de una comunidad educativa en particular (Arias y Alvarado, 2015).

5.3. ÁMBITO DE ESTUDIO

La población de estudio serán niñas y niños en la horquilla de 3 a 12 años que conforman el alumnado de un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) en el contexto gallego. En concreto, se propone un centro

de la localidad de Meicende del Ayuntamiento de Arteixo (Provincia de A Coruña – Galicia) por contacto previo de la investigadora.

5.4. ENTRADA AL CAMPO

Selección del centro educativo:

El CEIP fue seleccionado por el contacto previo por parte de la investigadora y de la presencia de potenciales figuras de “portera” que facilite la entrada a la comunidad.

En caso de que la opción de centro contemplada inicialmente no muestre disponibilidad para el estudio, se contactará con otros centros; preferiblemente localizados en contextos de desventaja en donde las niñas y niños puedan experimentar menos oportunidades de participar en el juego y ver afectado su bienestar (Berinstein y Magalhães, 2009, p.103).

Sensibilidad del centro a la justicia e inclusión:

La investigadora, en base a anteriores experiencias, entiende que el tema central del estudio (el juego) podría ser un facilitador de la entrada al campo. Actualmente existe una problematización sobre los procesos de exclusión en los patios escolares que, aunque principalmente centrados en grupos de alumnado con diagnóstico, han incorporado en sus agendas educativas acciones vinculadas al juego y patios inclusivos. Este nivel de conciencia sobre el tema puede predisponer una mejor acogida del estudio de investigación para explorar, cuestionar y adoptar una actitud crítica frente a una realidad desafiante sobre las situaciones de juego en sus escuelas (Bray et al., 2000; citado en Wilding y Galvin, p. 101).

Procedimientos de información y comunicación a participantes:

El contacto con la “portera” será fundamental en cuanto a facilitador de la entrada al campo y la identificación de los procesos necesarios para informar y presentar el proyecto de estudio. En esta *Fase* se entiende que

la portera facilitará el contacto con una figura responsable del centro y a través de la cual se podrán canalizar las comunicaciones posteriores.

Para la difusión e información del proyecto de estudio se informará, por los canales acordados, de la celebración de una reunión informativa dirigida específicamente a las familias y las niñas y niños pues al ser menores de edad deben de autorizar su participación. Para ello, se prevee:

1) Envío previo de información a familias. Se elaborará un cartel con datos básicos del encuentro junto con otro documento en formato extendido explicando con detalle el estudio que se propone realizar (ambos en formato papel y digital). Este documento de información podrá ser enviado por correo interno del colegio a las interesadas.

2) Celebración de la reunión informativa abierta a familias y niñas/os. La convocatoria se acordará juntamente con la persona de referencia del centro una fecha, hora y lugar para invitar a las familias a una sesión informativa. Se insistirá en el objetivo de la reunión y en su carácter voluntario. En esta reunión se llevarán los siguientes documentos:

- a) Hoja de información, compromiso de confidencialidad y consentimiento informado a participantes (Apéndice 11.3.1.).
- b) Hoja de autorización representantes persona menor de edad (Apéndice 11.3.2.).
- c) Documento de consentimiento y revocación para la participación en la investigación (Apéndice 11.3.2.).

3) Adecuación de la información al nivel de comprensión de las niñas y niños, adaptando tanto en lenguaje como en formato los documentos y las explicaciones compartidas en la reunión informativa.

En este encuentro abierto a familias y niñas/os, se incidirá en el carácter voluntario de la participación en el estudio. Asimismo, la investigadora quedará a disposición para resolver cualquier duda o ampliar la información que sea necesaria y así garantizar la comprensión de la propuesta así como de la implicación de participar en el mismo. En este mismo encuentro se informará de que inicialmente se convoca la participación voluntaria de cinco o seis niñas/os para el estudio, manejando

la posibilidad de que se generen expectativas de participación que no pudieran responderse desde el equipo investigador.

Se valorará con el centro educativo la posibilidad de realizar la generación de datos del estudio dentro del propio recinto para que las niñas y niños puedan sentirse seguros y en un entorno conocido. Se contactará con la asociación de familias por si pudieran colaborar en la gestión del espacio y horarios para el estudio en horario de tarde ya que en el centro se suelen llevar a cabo actividades extraescolares durante la semana. En caso de que el centro no pueda ofrecer sus instalaciones o que el espacio no sea adecuado para generar un clima de calma y confianza durante la entrevista; se optará por buscar otros posibles escenarios como por ejemplo un aula del Edificio de Grado de Terapia Ocupacional (FCS-UDC).

5.5. SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

La selección de participantes se realizará a través de un muestreo intencional.

La muestra estimada será de 5-6 participantes de ambos géneros, niños y niñas, ya que el objetivo de la investigación es explorar y comprender en profundidad las experiencias de las niñas y niños, priorizando la calidad de la información frente a la cantidad. Igualmente, esta muestra inicial será flexible y se podrá ampliar si la calidad de los datos no es suficiente.

Se seleccionarán para el estudio niñas y niños que actualmente cursen 6º de Educación Primaria y que hayan pasado el anterior transcurso de la Educación Primaria (de 1º a 5º curso) en el centro seleccionado.

Esta selección está motivada por el interés, en este primer momento, de aproximar una narrativa que ofrezca una visión sobre las experiencias de juego en el patio a lo largo de la educación primaria; coherentemente con el método de investigación seleccionado en el que se integra esta temporalidad en la narrativa (ver siguiente apartado). A continuación se muestran los criterios de inclusión de participantes en el estudio:

Tabla 2. *Criterios de inclusión y exclusión. Elaboración propia*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Ser alumna o alumno de 6° de Educación Primaria en el centro seleccionado. 2. Haber cursado la Educación Primaria hasta el momento del estudio en el centro seleccionado (de 1° a 6° curso).	-> Que exista alguna situación, actual o reciente, de riesgo para la salud y bienestar del niño o la niña que pueda ser desencadenada por el abordaje del tema de estudio (ejemplo: protocolo de suicidio, especial sensibilidad con experiencias en el patio, o cualquier otra informada por el centro o la familia).

Una vez realizada la selección se realizará una exploración de aquellas condiciones y situaciones señaladas por el CRC y que identifican perfiles con evidencia de una mayor presencia o riesgo de vulneración del derecho a participar en el juego y que puedan estar presentes en la comunidad (CRC, 2013a, p. 16-18). Estas variables no conformarán criterios de inclusión ni exclusión pero se tendrán en cuenta en el momento de conformar la muestra inicial:

Tabla 3. *Perfiles identificados por el CRC en su OG N° 17 (2013). Elaboración propia*

Perfiles identificados por el Comité	
Niñas	A1 (integrado en selección)
Niños/as en situación de pobreza	AO2
Niños/as con discapacidad	AO3
Niños/as de comunidades indígenas y/o minoritarias	AO4
Niños/as en situación de conflicto y de desastre natural y o humanitario	AO5
Niños/as internados/as en instituciones*	A06

**El centro educativo colabora con un centro de menores, por lo que esta situación queda igualmente reflejada en los criterios de selección.*

5.6. GENERACIÓN DE DATOS

Dado que este proceso puede vehiculizarse a través de diferentes técnicas para convocar las narrativas de las participantes; se propone aproximar la *narrativa* desde la combinación de técnicas conversacionales (entrevista) con técnicas visuales (dibujo). Así, dada la flexibilidad de herramientas que permite esta metodología, la investigadora propone guiar el proceso de generación de datos a través de entrevistas semiestructuradas y del diseño de un cómic; generando un soporte comunicativo común entre la investigadora y las participantes a su vez facilitador de la construcción de los conocimientos e interpretaciones.

Esta propuesta permite adaptar el estudio a cada participante atendiendo a los principios propuestos para todos aquellos métodos y procesos que impliquen la participación y expresión libre de sus opiniones (transparentes e informativos; voluntarios; respetuosos; pertinentes; adaptados a los niños; incluyentes; apoyados en la formación; seguros y atentos al riesgo; responsables (CRC, 2009, p.7 y 31-33).

A) Entrevistas semiestructuradas:

Se desarrollarán entrevistas narrativas individuales semiestructuradas para profundizar en las experiencias individuales de cada niña y niño (Arias y Alvarado, 2015). Tal y como se muestra en el Apéndice 11.2., la investigadora compartirá con las participantes una serie de preguntas orientadas a responder en profundidad los objetivos del estudio. Al mismo tiempo, permite mantener un grado de flexibilidad que permite ajustar la aplicación de esta técnica al modo y ritmo en que vayan emergiendo las narrativas y también a las posibles necesidades o dificultades que pudieran surgir en el encuentro investigadora-niña/o que supone esta conversación y construcción conjunta del conocimiento.

Las entrevistas serán registradas en formato audiovisual, previa autorización por parte de las familias y de las participantes. Se realizará un encuadre que capture el plano en donde se localice únicamente la zona de dibujo y las manos de las participantes; a fin de poder facilitar el análisis

visual posterior integrando una parte de la expresión corporal de las niñas y niños (señalado en el dibujo, proceso creativo, etc.) conjuntamente con las voces en conversación.

B) Dibujo de cómic:

Se plantea el dibujo de un cómic (texto e imagen) mediante el cual las niñas y niños puedan narrar sus experiencias, y en el cual se apoye la conducción de la entrevista, respetando el propio proceso de creación de la historia por parte de la niña o el niño en continuo diálogo con la investigadora. El cómic de cada participante podrá interpelar la pertinencia de las preguntas propuestas atendiendo a los matices espaciales, temporales, relacionales, emocionales, etc. que se sucedan en el propio proceso de contar la experiencia.

Además, puede facilitar la creación de un hilo narrativo global que aproxime una comprensión amplia de las experiencias de juego así como aproximaciones más acotadas y centradas en los objetivos del estudio desde escenas concretas vinculadas a la forma, función y significado de las mismas.

El rol de la investigadora, en cuanto facilitadora de la narrativa de las participantes, ha de considerar en el momento de la recogida de datos la posibilidad de la “resignificación subjetiva” y también de la toma de conciencia del relato que puede sucederse en el propio proceso de narrar (Arias y Alvarado, 2015). Esta cuestión debe estar presente en el estudio; dando cuenta del impacto de la propia investigación en los relatos y de la importancia que toma en este proceso la posición, relación, intercambio y cuidados por parte de la investigadora. Así, la investigadora prestará especial atención y se preparará para manejar posibles cuestiones que surjan durante la creación del relato y que puedan afectar la seguridad y bienestar de las participantes.

La investigadora usará un diario de campo en el cual se incluyan las auto-reflexiones durante el proceso de investigación y pueda usarse como herramienta de “triangulación” en sesiones con las terapeutas

ocupacionales que formarán parte del equipo investigador. Esto garantizará la consistencia de la investigación.

5.7. ANÁLISIS DE DATOS

Se propone para el análisis de datos la ruta metodológica informada por Quintero (2011) (citado en Arias y Alvarado, 2015, p. 175-177). A continuación se explica brevemente la propuesta que consiste en cuatro pasos de análisis interrelacionados tal y como informan Arias y Alvarado (2015):

1) Nivel de registro: codificación de información

En primer lugar, se realiza una transcripción textual de la información que ha sido construida con cada participante. La entrevista será transcrita a formato textual. Las imágenes del cómic serán integradas en sí como prueba visual y se transcribirán los posibles textos que aparezcan en esta imagen. Se asignarán códigos de identificación a estos elementos.

2) Nivel textual: trama narrativa

En este momento se centra la atención del análisis en los hechos, temporalidades y espacialidades que ofrecen información sobre la experiencia; facilitando la interpretación del significado sobre cómo se construye la realidad durante la narración (Piedrahita, 2014; citado en Arias y Alvarado, 2015).

Este nivel busca encontrar respuestas a diferentes preguntas sobre la experiencia de juego que fueron guiadas por la entrevista en la conversación con las participantes: qué, cómo, por qué, cuándo, dónde. Se analizará el texto y las imágenes obtenidas en diálogo con los objetivos de investigación en que se busca explorar la forma, función y significado de las ocupaciones de juego para las participantes. Igualmente, la investigadora considerará la dimensión del tiempo y el espacio en donde estas experiencias de juego tienen lugar advirtiendo su influencia en la construcción de la narrativa.

3) Nivel contextual: fuerzas narrativas

Las fuerzas narrativas se analizarán en este nivel. Estas se refieren a “lo que las participantes refieren que “el lenguaje hace” y a “lo que se hace con lo que se dice” (p.176).

En este nivel se aprecia la dimensión social, con la presencia de otras personas en el relato, y las reflexiones de las participantes. Esto permite aproximar una comprensión sobre “qué se ha hecho” y por “qué se ha hecho” que surge espontáneamente en lo que Arias y Alvarado (2015) denominan la “relación del narrador consigo mismo en tanto protagonista y espectador” (p.176).

4) Nivel meta-contextual: reconfiguración de la trama narrativa

Para finalizar, en este nivel se reconfigura la trama narrativa con los aportes interpretativos, las referencias teóricas y el diálogo con otros relatos de otros participantes o investigadoras. Esto concluye en el denominado “relato de la vida social” según Atkinson y Coffey (2003) (citado en Arias y Alvarado, 2015, p. 177).

Esta cuestión es de especial interés para aproximar la dimensión social del juego así como la comprensión de esta ocupación como un conjunto persona-contexto.

Este análisis será realizado por la estudiante autora de este Trabajo Fin de Máster (TFM), con el apoyo de las directoras, que actuarán como expertas en la temática y metodología. Con ello, se cuestionarán las decisiones metodológicas y de interpretación de tal forma que se asegure la calidad de la investigación.

Para manejar la confidencialidad, se anonimizarán los datos identificativos, tanto de las participantes como de terceras personas que aparezcan reflejadas en la narrativa. Esta acción será aplicada a la totalidad del corpus textual y otros que se generen (transcripciones de entrevistas, ficha con perfil de participantes, cuaderno de campo, nominación de los archivos,

etc.). Todas las carpetas digitales que contengan información personal y/o delicada serán protegidos con un cifrado. Los documentos generados en formato papel (dibujos) serán escaneados para su disposición en formato digital y los documentos físicos serán guardados en una carpeta en un cajón con llave al que sólo pueda acceder la investigadora.

Previamente al análisis se habrán organizado las notas del cuaderno de campo a fin de mostrarlas disponibles para relacionarlas durante el análisis a través de los diferentes niveles propuestos.

Al finalizar el proceso de análisis se procederá a la redacción de un informe con los resultados. Estos serán puestos en común con las propias participantes en una auditoría interna a fin de confirmar la confirmabilidad y credibilidad.

5.8. CRITERIOS DE CALIDAD

Credibilidad o validez interna: se asegura mediante un diseño de estudio coherente en los niveles ontoepistemológico, metodológico y métodos de generación y análisis de datos. Perfiles de informantes seleccionados en coherencia con el marco teórico así como la triangulación de investigadoras en el análisis y retroalimentación de las personas participantes.

Transferibilidad o validez externa: todo el proceso del estudio es (hasta el momento) y será (en el informe) detallado y descrito con profundidad. Todos los elementos del proceso, contexto y toma de decisiones serán hechos explícitos para que la audiencia del estudio pueda determinar en qué grado el estudio es transferible a su contexto.

Fiabilidad o consistencia: se explicita la posicionalidad e interés de estudio de la investigadora, las referencias teóricas que construyen su mirada en la investigación y la metodología y métodos empleados. Se verificarán los resultados con las y los participantes.

Confirmabilidad u objetividad: se consigue a través de realizar todos los pasos anteriores.

De forma transversal, la reflexividad será clave para garantizar la calidad del estudio: se plantea una entrevista previa a la investigadora, conducida externamente, para hacer explícitos los valores y asunciones propias para hacerlas conscientes y facilitar el diálogo con la información que vaya emergiendo durante el estudio. Esto permite articular una aproximación consciente al fenómeno de estudio y, haciendo explícitos estos aspectos, posibilita un pensamiento crítico para discutir el conocimiento construido. Este proceso será acompañado con el diario de campo.

5.9. POSICIONAMIENTO DE LA INVESTIGADORA

Con el objetivo de hacer explícita la mirada con la que se aborda el estudio, tal y como demandan los criterios de calidad en investigación cualitativa, se hace una breve introducción al perfil de la investigadora. La investigadora es Terapeuta Ocupacional desde el año 2012 con experiencia en el ámbito comunitario y de inclusión. Tiene formación específica en juego. Actualmente es alumna del Máster Universitario en Asistencia e Investigación Sanitaria, marco en el cual desarrolla esta propuesta de estudio.

La investigadora será guiada por sus directoras, Terapeutas Ocupacionales expertas en procesos de transformación basados en la ocupación en el contexto escolar, en el marco de un equipo de investigación a fin de sostener su aprendizaje y adquisición de competencias investigadoras.

Mantendrá durante el proceso el enfoque informado en el Marco teórico de este mismo documento. A saber: una perspectiva crítica, desde la perspectiva de la justicia ocupacional y los aportes de la nueva sociología de la infancia.

6. PLAN DE TRABAJO

Tabla 4. Cronograma de investigación. Elaboración propia

		MES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
FASE																
Ética	Solicitud Comité Ética															
	Cuaderno + Triangulación															
Auto-reflexividad	Revisión bibliográfica															
	Contacto "portera"															
	Contacto participantes															
Entrada al campo	Selección y perfilado de participantes															
	Entrevistas narrativas															
Selección participantes	Nivel 1: transcripción															
	Nivel 2, 3 y 4															
Generación datos	Generación informe preliminar															
	Audiencia interna															
	Generación informe final															
Análisis datos	Difusión prof./ cient.															
	Difusión comunitaria															
Resultados	Difusión prof./ cient.															
	Difusión comunitaria															
Difusión	Difusión prof./ cient.															
	Difusión comunitaria															

Marco del estudio en ámbito de investigación: esta propuesta pretende ser el comienzo de una tesis doctoral por compendio de publicaciones.

Temporalización: El estudio se desarrollará durante un periodo estimado de 14 meses. Se comenzará con la revisión final de la documentación ética con el objetivo de solicitar la evaluación de la propuesta y someter a criterio del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de A Coruña su aprobación. La solicitud se hará en el margen de fechas indicadas en el calendario de reuniones del Comité (UDC, s.f.). La temporalización del estudio puede ser coincidente con parte del transcurso del año académico en educación primaria. En la calendarización detallada que se realice colaborativamente con el centro y las familias se tendrán en cuenta los períodos vacacionales, los festivos, las celebraciones propias del centro así como las actividades extraescolares.

7. ASPECTOS ÉTICOS

En acuerdo al Código Ético de Terapia Ocupacional de la Federación Mundial de Terapeutas Ocupacionales (WFOT, 2016); y atendiendo al marco normativo regulatorio de los procedimientos de investigación y ética, esta propuesta garantizará el cumplimiento de: la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM, s.f.); y el Convenio de Oviedo del Consejo de Europa (BOE, 1999).

Antes de iniciar el proceso de investigación se preparará y remitirá la solicitud de autorización al Comité de Ética de Investigación de la UDC, siendo este un requisito fundamental para iniciar el proceso (UDC, s.f.).

Para proteger la confidencialidad de los datos de las personas participantes en el estudio, se aplicará la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE, 2018), así como el cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos (DOUE, 2016).

Todos los datos recogidos y generados durante el proceso de investigación serán sometidos a procesos de seudonimización, anonimización y codificación mediante códigos alfanuméricos. De igual modo, la documentación en formato físico se guardará bajo llave limitando el acceso a la investigadora; y la documentación digital será guardada con nominación codificada y protegida con cifrado de acceso.

Desde el equipo de investigación se garantizará el acceso y comprensión de la información relativa al proyecto y las implicaciones de su participación. Para ello, realizará sesiones de información sobre el mismo y adaptará en lenguaje y formato sus contenidos adecuándolos en función de la edad y madurez de las participantes en el estudio. Para el caso concreto las niñas y niños participantes, se considerarán los principios y consideraciones recogidos del CRC en su Observación General N° 12 sobre el derecho del niño a ser escuchado (CRC, 2009).

De este modo, se cumplimentarán los siguientes documentos, ya nombrados en el apartado de Procedimientos de comunicación e información a participantes:

- a) Hoja de información, compromiso de confidencialidad y consentimiento informado a participantes (Apéndice 11.3.1.).
- b) Hoja de autorización representantes persona menor de edad (Apéndice 11.3.2.).
- c) Documento de consentimiento y revocación para la participación en la investigación (Apéndice 11.3.2.).

8. PLAN DE DIFUSIÓN DE RESULTADOS

La fase de difusión de los resultados de este proyecto se configurará en torno a una triple estrategia:

- 1) la difusión e intercambio de conocimiento con profesionales del ámbito de estudio, mediante la asistencia a congresos y conferencias;
- 2) la difusión de los resultados entre profesionales del ámbito científico, mediante la publicación en revistas científicas;
- 3) y difusión del conocimiento construido en la comunidad, mediante estrategias comunicativas adaptadas a las características e intereses de la población a la que vayan dirigidas.

La investigadora asume que la divulgación e intercambio de conocimiento es tanto un deber profesional como un compromiso ético y social que expande la responsabilidad de implicarse en esta labor más allá de una cuestión finalista como parte de un proyecto de investigación. Así es, en este documento se muestra una exploración inicial que ha de ser revisada conforme surjan oportunidades de difusión pertinentes y coherentes con el tema de estudio. Esta idea aplica al ámbito profesional y comunitario.

Coherentemente con la idea expuesta anteriormente, se podrán realizar avances parciales de resultados del estudio o intercambios y diálogos sobre el proceso con otros profesionales del ámbito científico y/o comunidad. Por ello, se realiza una previsión de potenciales espacios de difusión en el mismo año en que se presenta la propuesta; además de considerar las futuras ediciones para el año 2025 en aquellos que sean de carácter anual.

8.1. CONGRESOS

En la siguiente tabla se muestran los congresos seleccionados para exponer comunicaciones y/o participar en mesas de debate sobre la temática. Se identificaron posibles eventos que, aunque sin haber hecho pública su convocatoria o fijado la fecha de celebración, se incluyen en la tabla por su carácter anual y trayectoria.

Tabla 5. Identificación de congresos para la difusión. *Elaboración propia*

Congreso	Fecha celebración	Lugar
<i>VIII Congreso Internacional de Terapia Ocupacional (CITO)</i>	Mayo 2024	España
<i>1er Congreso Europeo de Terapia Ocupacional</i>	Octubre 2024	Polonia
<i>8º Congreso de Terapia Ocupacional de Asia Pacífica (APOTC)</i>	Octubre 2024	Japón
<i>Congreso Mundial de Infancia y Adolescencia</i>	Noviembre 2024	Roma
<i>Conferencia Mundial de la Asociación Internacional de Juego (IPA)</i>	Año 2026 (convocatoria sin publicar)	Nueva Zelanda

8.2. REVISTAS CIENTÍFICAS

A continuación se especifican aquellas revistas científicas en donde potencialmente se podrían publicar los resultados del estudio informando su factor de impacto y cuartil.

Tabla 6. Identificación de revistas científicas para difusión. *Elaboración propia.*

Cuartil	Revista científica	Factor de impacto		
		Año		
Q2	Journal of Occupational Science (JOS)	0,463	SJR	2022
Q3	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional (CBTO)	0,278	SJR	2022
Q2	Canadian Journal of Occupational Therapy (CJOT)	0,413	SJR	2022
Q1	American Journal of Occupational Therapy (AJOT)	0.646	SJR	2022
Q1	Australian Occupational Therapy Journal (AOTJ)	0.480	SJR	2022
Q2	Scandinavian Journal of Occupational Therapy (SJOT)	0,541	SJR	2022
-	Revista Terapia Ocupacional de Galicia (TOG)	-	-	-

En coherencia con el pensamiento de la investigadora, señalando su posición crítica con relación a la producción de conocimiento científico, se incluye la Revista Terapia Ocupacional de Galicia (TOG). Esta revista no suele considerarse en algunos ámbitos de la investigación que responden únicamente a criterios de factor de impacto y alcance de publicaciones pero se considera una revista idónea para la difusión y comunicación del estudio en el ámbito al que pertenece el equipo investigador. Asimismo, su inclusión, entre otros, en el directorio *Latindex* permite un alcance en países de América Latina, el Caribe, España y Portugal, por lo que abre un espacio internacional interesante para la construcción de un diálogo más próximo en sus lenguas vehiculares.

8.3. COMUNIDAD

Se realizará un mapeo de los posibles agentes sociales a los que pueda interesar o ser de utilidad la información generada en el estudio. Se focalizará los intentos de difusión en la comunidad educativa de primaria de Galicia; tratando de transmitir el conocimiento entre varias escuelas atendiendo a una cuestión de dispersión geográfica del mismo. Se explorará el potencial informativo del uso del cartel como recurso de información y democratización del conocimiento entre la población.

El estudio, tal y como está planteado en su desarrollo, permite generar un gran contenido visual (comics) que, pudiendo manejar los requerimientos éticos a los que está sujeta esta investigación, podría canalizarse en un intento de movilizar este conocimiento de una manera adaptada a las niñas y niños en sus comunidades escolares.

9. FINANCIACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

9.1. RECURSOS NECESARIOS

Se muestra una relación sobre los recursos contemplados para el desarrollo del proyecto de investigación; explicando en detalle en cada partida presupuestaria.

Infraestructura: se prevee el uso de un espacio tipo sala usos múltiples así como un aula o espacio similar en el contexto de centro. Por lo tanto, este concepto no supondría costes en el estudio. En caso de no poder realizar estas actividades en el centro se contaría con la colaboración de la Facultad de Ciencias de la Salud (FCS) de la UDC.

Equipo investigador: se compone de una investigadora principal dedicada a tiempo parcial. Esta dedicación no supondría coste debido a que se incorpora el proceso de investigación como una cuestión voluntaria y necesaria para realizar la tesis doctoral mientras mantiene su puesto de trabajo habitual como TO. El resto del equipo, conformado por dos TO expertas en el tema de estudio, aportarán su colaboración vinculada a proyectos en el marco de su docencia universitaria y/o como directoras de tesis a fin de establecer sinergias.

Recursos materiales: esta partida incluye el coste de un ordenador portátil de uso exclusivo para la investigación y almacenamiento de información así como el material necesario para conducir creativamente las entrevistas narrativas y otro material de difusión.

Acciones de difusión: se contemplan los gastos de tarifas, desplazamientos y dietas por asistencia a congresos y actividades divulgativas en la comunidad.

Costes de publicación: dirigido a favorecer el pago de las tasas de publicación de acceso abierto de artículos y a la contratación de un servicio de traducción del idioma.

Tabla 7. Previsión inicial de presupuesto para el estudio

Concepto		Recursos Necesarios	Coste económico estimado (euros)
Infraestructura		Sala o espacio para entrevistas y encuentros informativos	0
Equipo investigador (recursos humanos)		1 TO (investigadora principal) Tiempo parcial	0
		2 TO (parte del equipo) Colaboración UDC	0
Recursos materiales	Material fungible	Material de papelería, impresiones, papel de póster, folletos, cartulinas, pinturas variadas, material artístico.	400
	Material tecnológico	Ordenador portátil	600
Acciones de difusión	Congresos, comunidad	Desplazamiento. Alojamiento. Dietas	3000
Costes de publicación		Tasa publicación en AA	2000
		Servicio traducción a inglés	600
TOTAL			6600 €

9.2. POSIBLES FUENTES DE FINANCIACIÓN

Antes de continuar, es importante dejar constancia de que el periodo transcurrido entre la emisión del título de TO de la investigadora hasta el momento es un criterio de exclusión en algunas de las becas de doctorado presentes en la comunidad gallega. Esto sitúa a la investigadora principal

en una posición en la que asume su labor investigadora a tiempo parcial en el marco de su tesis doctoral compaginándolo con su trabajo. Igualmente, se trabajará en una línea de promoción y difusión del estudio que pueda convocar el interés de posibles agentes comunitarios.

A continuación se refleja identificación de posibles financiadoras colaboradoras con el proyecto:

Tabla 8. *Identificación posibles fuentes de financiación. Elaboración propia.*

Nombre	Tipo de ayuda y organismo	Objetivo
VI Beca de Investigación en Terapia Ocupacional Doctora Silvia Sanz Victoria	Beca anual: 1500 € Escuela Universitaria de Enfermería y Terapia Ocupacional de Terrasa (Universidad Autónoma de Barcelona)	Temática: promoción proyectos de investigación desde TO para el desarrollo de la disciplina. Diversas líneas de investigación. Previsión 2024: mayo-junio
Convocatoria de Ayudas a proyectos de investigación en terapia ocupacional	Ayuda a proyectos de investigación: 1800 € Colegio Profesional de Terapeutas Ocupacionales de Extremadura (COPTOEX)	Temática: variable con foco en TO 1 beca de concurrencia pública. Previsión 2024: junio-julio
Bolsa Ensaia (4ª Ed.)	Ayuda a proyectos con impacto social en Galicia: 6000 € Comunidad Ensaia.	Temática: Promoción del desarrollo social y cultural. Previsión 2024: noviembre

10. AGRADECIMIENTOS

“Y he aquí que de la blanca lejanía afloró una sombra, como un horizonte de niebla, que poco a poco se iba dibujando con contornos cada vez más precisos. Era un continente que se adelantaba en el vacío: se vislumbraban sus orillas, sus valles, sus alturas, y el pájaro ya las estaba sobrevolando. Pero ¿qué pájaro? Ya no estaba solo, todo el cielo allá arriba era un batir de alas de todos los colores y todas las formas”
(El origen de los pájaros; Italo Calvino)

Agradecida y feliz, por estar y llegar aquí.

El proceso de esta propuesta trasciende lo que pueda contener como documento pues ha sido una experiencia pasada por el cuerpo.

Algo necesario para situar de nuevo la importancia de la Educación como ocupación humana transformadora en lo individual pero también en lo colectivo.

Algo necesario para descubrir un espacio de contribución, honesto y desde las entrañas, que da sentido y concreta sueños de cuando era niña.

Agradecida a vosotras, Natalia e Inés, por vuestro acompañamiento y cuidado. Por movilizar en mí lo necesario para, diez años después, volver a definir las sombras... acercarme a ellas... y crear realidades. Ha sido un profundo privilegio para mí ser parte de este equipo.

Agradecida a mi Familia, por amarme y cuidarme, por su acogida y su implacable deseo de que yo me sienta parte. Gracias por el plato de comida, el abrigo y la educación. Gracias por vuestro amor porque sí... y, una vez más, por dejarme volar hasta allá arriba.

11. APÉNDICES

11.1. LISTA DE ACRÓNIMOS E ÍNDICE DE TABLAS

Lista Acrónimos:

AJOT: American Journal of Occupational Therapy

AAM: Asociación Médica Mundial

AOTJ: Australian Occupational Therapy Journal

BOE: Boletín Oficial del Estado

CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria

CBTO: Cardernos Brasileiros de Terapia Ocupacional

CDN: Convención de los Derechos del Niño

CRC: Comité de Derechos del Niño

CE: Constitución Española

CJOT: Canadian Journal of Occupational Therapy

CO: Ciencia Ocupacional

COPTOEX: Colegio Profesional de Terapeutas Ocupacionales de Extremadura

FCS: Faculdade de Ciências da Saúde

IS: Integración Sensorial

JOS: Journal of Occupational Science

MAIS: Máster de Asistencia e Investigación Sanitaria

MCO: Modelo de Comportamiento Ocupacional

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de Naciones Unidas

RAE: Real Academia Española

SJOT: Scandinavian Journal of Occupational Therapy

TDC: Trastorno del Desarrollo de la Coordinación

TFM: Trabajo Fin de Máster

TIS: Teoría de Integración Sensorial

TO: Terapia Ocupacional

TOG: Revista Terapia Ocupacional de Galicia

UAB: Universidad Autónoma de Barcelona

UDC: Universidade da Coruña

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

WFOT: World Federation of Occupational Therapists

Lista de Tablas

Tabla 1. Fases del desarrollo del nacimiento a los 19 años (p.16)

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión (p. 54)

Tabla 3. Perfiles identificados por el CRC en su OG N° 17 (2013) (p. 54)

Tabla 4. Cronograma de investigación (p. 61)

Tabla 5. Identificación de congresos para la difusión (p. 66)

Tabla 6. Identificación de revistas científicas para difusión (p. 66)

Tabla 7. Previsión inicial de presupuesto para el estudio (p. 69)

Tabla 8. Identificación posibles fuentes de financiación (p. 70)

11.2. GUIÓN ENTREVISTA NARRATIVA INDIVIDUAL SEMIESTRUCTURADA

1) **Preparación del contexto de la entrevista:** Asegurar un ambiente tranquilo, cómodo, seguro y respetuoso con la niña o niño. El espacio físico debe permitir una posición y proximidad adecuadas a las necesidades de la niña o niño y que al mismo tiempo favorezca cierta horizontalidad en la relación durante la conversación. Tener a disposición el contacto de la persona responsable de la niña o niño en caso de urgencia. Cuidado y disposición estética de los materiales, variados y de calidad.

2) **Acogida del niño o niña:** Este momento será transitado con un encuentro con la persona responsable de la niña o niño para favorecer un clima de confianza para todas las partes.

3) **Presentación de la investigadora:** Clarificar su posición/rol y asegurar que la niña/o la entiende. Confirmar que el contexto está en armonía con sus necesidades preguntándole si está cómoda/o, si necesita algo, etc. Recordarle que en cualquier momento se puede parar para retomar otro día o cesar su participación en el estudio porque es voluntario. El estilo comunicativo será adaptado al de la niña/o.

4) **Antes de comenzar:** la investigadora debe tener en cuenta que el propio acto de narrar implica la incertidumbre en el proceso de construcción de conocimiento. A esto se suma el compromiso ético de generar una dinámica en la que el niño o la niña se sienta seguro/a y pueda expresarse libremente. Por estos dos motivos, se hará un uso prudente de las preguntas así como del momento en el cual traerlas a la conversación y en qué modo.

Duración: estimada de entre 50-90 minutos

Sesiones entrevista: al menos 3 pero flexible

Objetivo: Explorar las experiencias en ocupaciones de juego de las niñas y niños en el patio escolar desde su perspectiva; para aproximar un conocimiento contextualizado sobre su forma, función y significado.

Introduciendo el tema para empezar a conversar juntas. Ejemplos de introducción:

Cuando iba al cole jugaba en el recreo... pero de eso... ¡hace muchos años! Y ahora me gusta mucho hablar con otras niñas y niños y que me cuenten sus historias... a qué juegan, cómo juegan, qué les gusta...

¡Vamos a investigar un poco sobre eso del juego! ¿Te apetece que lo hagamos juntas?

Estaba pensando en hacerte algunas preguntas y hacer algunos dibujos... y tú me respondes sólo si quieres y estás cómoda/o. ¿Empezamos así o lo hacemos de otra manera?

¿Qué te parece si me dibujas...?

Introduciendo el cómic:

Para empezar a investigar, te propongo que hagamos un dibujo en el que salgas tú jugando en el patio...

Se comienza a preguntar sobre la escena presente, aprovechando para conversar durante el proceso de reflexión, ideación, concreción del dibujo, etc.:

Esta/e eres tú! Te presentas? Cuenta algo sobre ti que sea muy importante aquí...

Qué haces?... Estás jugando...? A qué...? Cómo...? Con quién? Dónde...? Cuándo...? Por qué...? Cómo te sientes aquí...?

**Las preguntas que se muestran a continuación son para guiar el pensamiento de la investigadora durante la entrevista permitiendo tener una imagen global de los objetivos de estudio y así enfocar las preguntas manejando la espontaneidad de la narrativa del niño o la niña. No obedecen a un carácter lineal debido a la propia naturaleza del acto de narrar. Su formulación será adaptada y ajustada en el proceso.*

*Así mismo, atendiendo a la dimensión de la temporalidad, estas preguntas podrán conjugar sus verbos en diferentes tiempos verbales ajustándose al pasado, presente y futuro del relato. Por lo tanto, se podrán evocar estos tiempos narrativos en cada una de las experiencias compartidas por la niña o niño a fin de clarificar/matizar/extender información sobre un tema concreto (Ejemplo: *Así que ahora juegas mucho en la pista de fútbol. Cuando eras más pequeña también...?*)*

Durante el acto de narrar se podrá proponer a la niña o niño que “explique dibujando un cómic...” algún tema...

Objetivos	Preguntas generales	Preguntas de seguimiento	Preguntas de sondeo
Preguntas provocadoras de la narrativa	Llevas un montón de tiempo en este colegio... Cuéntame algo sobre el patio... Cuéntame algo del juego en el patio...	Me pones un ejemplo...? Cuéntame algo que te haya pasado... /que hayas hecho... /que te dijeran... /en donde te sintieras... /etc...	Qué te parece si...? Con esto quieres decirme que...? A ver si entendí bien...?
Describir las formas de las experiencias de juego en el patio escolar que emergen en las narrativas de las niñas y niños	¿Qué haces en el patio? ¿Cómo juegas...? ¿A qué juegas en el patio? ¿A qué te gusta jugar? ¿A qué no te gusta jugar? ¿En dónde juegas? ¿Por dónde juegas? ¿Por dónde no juegas? Hay algún lugar... ¿Con quién juegas? ¿Con quién no juegas? ¿Juegas sólo/a...? Hay alguien... ¿Cuándo juegas? ¿Cuánto tiempo juegas? ¿Te gustaría tener más o menos tiempo para jugar?	Me puedes contar un poquito más sobre esto de...? Cuándo dices.... [idea] a qué te refieres...? / ¿Qué quieres decir con esto...? Qué opinas sobre esto que...? Esto es importante para ti...? Cuando estabas en [curso] también [idea]...?	Si te digo que...? Y qué tal si...? Qué querías hacer... /decir...? Cómo te sientes con...? Te importa...? /Te gusta...? /No te gusta...? /Te gustaría...? /Prefieres...? Por dónde...? / En qué sitio...? /Con quién...? / Con qué...?
Explorar las funciones de las experiencias de juego en el patio escolar que emergen en las narrativas de las niñas y niños	¿Para qué juegas? /Juegas para... Cuando juegas te sientes... Cuando juegas estás con... /no estás...	Antes... /Ahora... /Más adelante... /En un futuro... /En otro momento...	
Interpretar los significados de las experiencias de juego en el patio escolar que emergen en las narrativas de las niñas y niños	Qué es el juego para ti? ¿Qué es jugar para ti? Cuéntame algo sobre el juego...sobre jugar... Dime cosas o palabras que te recuerden al juego...		

11.3. DOCUMENTACIÓN ÉTICA

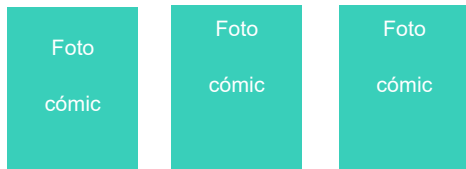
11.3.1. DOCUMENTO DE INFORMACIÓN, COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PERSONAS PARTICIPANTES

DOCUMENTO DE INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA PERSONAS PARTICIPANTES

PROYECTO INVESTIGACIÓN: ¡Hablemos de juego!: una aproximación a las ocupaciones de juego en el patio escolar desde la narrativa de las niñas y los niños

Hola, ¡Nos presentamos!:

Somos Sonsoles, Natalia e Inés! :)



Las tres somos terapeutas ocupacionales.

Estamos aquí porque nos encanta escuchar y aprender de lo que piensan las niñas y niños como tú sobre el juego. Vuestras opiniones son muy importantes y queremos hablar sobre ellas para comprenderlas mejor.

Tú sabes un montón sobre este tema (has estado desde 1º a 6º de primaria en este cole). Por eso queremos contar contigo como experta/o!

Te proponemos que juntas hablemos sobre tu experiencia jugando en el patio de tu cole! Conocer tus opiniones ayudará a la sociedad y a la ciencia a comprender el juego desde la perspectiva de las niñas y niños.

Te apetece formar parte del equipo?

Te explicamos cómo podemos colaborar juntas en esta investigación:

Como nos interesa mucho saber tu propia opinión, te proponemos que puedas hablar con nosotras para que nos cuentes lo que tú creas importante. Podemos quedar una o varias veces en tu cole o en otro lugar que sea cómodo para ti y podamos hablar y expresarnos libremente sobre el tema.

Te haremos algunas preguntas y tú puedes ir contestando sólo si quieres y te apetece.

Además puedes crear tu propio cómic para explicar tu historia y opiniones sobre el juego en el patio! Nosotras nos encargamos de llevar los materiales necesarios.

Todo lo que quieras y/o necesites contestar a las preguntas y todo lo que tú dibujes en tu cómic será valioso y nos dará mucha información. No existen respuestas o dibujos correctos o incorrectos. Simplemente son tus respuestas y dibujos y eso está perfecto.

Si te parece bien, grabaremos tu voz con una grabadora para que podamos acordarnos mejor de todo lo que nos cuentes y hablemos. Como vas a dibujar alguna cosita también nos gustaría grabar en vídeo la zona en donde estén los materiales y tu dibujo. Pueden salir tus manos en el vídeo pero no grabaremos tu cara.

También sacaremos alguna foto pero sólo a los materiales o garantizando que no se te identifique.

Durante la conversación siéntete libre para expresarte y responder lo que tú pienses. Lo que nos expliques va a ser de mucha ayuda. Lo que tú

comentes va a quedar dentro del equipo: ni tu familia, ni profes ni el resto de compis van a conocer tus respuestas. Sólo tendremos que decírselo a otra persona adulta si es algo que pueda ser un riesgo para tu bienestar.

Si quieres marcharte puedes hacerlo en cualquier momento. Tu participación es voluntaria y nadie te obliga a quedarte si no quieres. Si en algún momento te sientes incómodo/a, inseguro/a o te encuentras mal puedes decírnoslo con confianza y buscaremos una solución.

Aclaraciones y dudas:

Cualquier duda que tengas, en cualquier momento, puedes preguntarnos. Si después de conversar tienes alguna pregunta o hay algo que nos quieras decir, puedes hacerlo. Si prefieres o te sientes más cómoda/o puedes hablar de manera individual con Sonsoles: como te sientas mejor.

Consentimiento:

Puedes llevar esta hoja para leerla las veces que necesites o consultar con otra persona. Una vez hayas leído y te sientas segura/o de haber entendido toda la información puedes decidir si participar o no en esta investigación.

Si estás de acuerdo con todo lo que has leído y te apetece participar, escribe aquí tu nombre

y marca la casilla aquí abajo:

- **Leí y entiendo la hoja que me entregaron** **Sí** **No**
- **Quiero participar en la investigación** **Sí** **No**

Ahora tienes que firmar:

Tu firma:



Firma de Sonsoles:

Firma de Natalia:

Firma de Inés:

¡Muchas gracias por tu participación!

¡Bienvenida/o al equipo!

11.3.2.DOCUMENTO DE INFORMACIÓN, COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD Y CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA REPRESENTANTE LEGAL DEL/LA MENOR

DOCUMENTO DE INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y CONSENTIMIENTO PARA REPRESENTANTE LEGAL DE LA PERSONA MENOR DE EDAD

PROYECTO INVESTIGACIÓN: ¡Hablemos de juego!: una aproximación a las ocupaciones de juego en el patio escolar desde la narrativa de las niñas y los niños

Con este documento queremos informarle acerca del objetivo y características del estudio en que la persona menor de edad a quien representa es invitada a participar y solicitar su consentimiento. Su decisión es totalmente voluntaria y no tiene por qué adoptarla ahora. Este documento puede llevarlo, consultarlo con otras personas y tomarse el tiempo que necesite para adoptar su decisión. Puede decidir que la persona menor de edad a quien representa no participe. En caso de decidir que participe, también puede retirar su consentimiento en cualquier momento con tan sólo decírnoslo y cubrir una hoja de revocación.

Previamente, es importante que lea detenidamente este documento, del que se le entregará una copia, y que aclare todas sus dudas con el equipo de investigación. Puede resolver estas dudas preguntando personalmente, por teléfono o por correo electrónico, a través de los datos de contacto facilitados por el equipo.

La investigación para la cual pedimos la participación se titula: “¡Hablemos de juego!: una aproximación a las ocupaciones de juego en el patio escolar desde la narrativa de las niñas y los niños” y recibió el informe favorable del Comité de Ética da Investigación e a Docencia da Universidade da Coruña.

La información básica que debe conocer es la siguiente:

¿Quién forma el equipo investigador?

La investigadora principal de este equipo es Sonsoles Mosteiro Sigüenza, Terapeuta Ocupacional, Alumna del Máster Universitario en Asistencia e Investigación Sanitaria, marco en el cual desarrolla esta propuesta de estudio. Investigadora novel, será supervisada por Natalia e Inés, como directoras de su proyecto de investigación. Su trayectoria se vincula a: cooperación local; comunidad e inclusión; infancia y adolescencia; ocupaciones de juego y creatividades colectivas; perspectiva crítica e interseccional.

Natalia Rivas Quarneti, Terapeuta Ocupacional y profesora de la Universidad de A Coruña, Doctora en Ciencias Sociosanitarias. Su trayectoria se vincula a: investigación cualitativa crítica sobre ocupación, salud y bienestar; con personas y comunidades en situación de vulnerabilidad; infancia y adolescencia; derechos ocupacionales; justicia ocupacional; inmigración; refugiados; juego; metodologías participativas.

Inés Viana Moldes, Terapeuta Ocupacional y profesora de la Universidad de A Coruña, Doctoranda en Equidad e Innovación en Educación. Su trayectoria se vincula a: fundamentos onto-epistemológicos de TO; desarrollo democrático de la TO crítica; análisis de complejidades contextuales y de las interseccionalidades que vertebran las ocupaciones y producen (in)justicias ocupacionales y sociales; derechos humanos y TO; metodologías participativas y ciudadanía crítica.

¿Cuál es el objetivo y la utilidad de la investigación?

El objetivo de esta investigación es explorar cómo son las experiencias de participación en ocupaciones de juego de niñas y niños en su patio escolar, desde su propia perspectiva. Este conocimiento servirá a la sociedad y a la comunidad científica para comprender en profundidad el juego desde su

propia perspectiva al mismo tiempo que genera un espacio que garantice su derecho a ser escuchadas/os sobre este tema que les afecta. El conocimiento que se genere servirá para describir las formas en que juegan; explorar la manera en que jugar puede o no promover su salud y bienestar; e interpretar los significados que tiene jugar en su patio escolar.

Se pretende hacer entrevistas individuales con 5-6 niñas y niños que hayan estado en el mismo colegio durante los cursos de 1º a 6º de educación primaria para poder tener una visión global de sus experiencias en el patio escolar durante esta etapa educativa.

¿Por qué le ofrecen participar a la persona menor edad a la que represento?

Se ha realizado previamente una búsqueda en la literatura científica sobre la investigación sobre juego en los patios escolares. Se han encontrado pocos estudios que busquen conocer la perspectiva de las niñas y niños sobre sus experiencias de participación en ocupaciones de juego en el patio durante la etapa de educación primaria y mediante metodologías narrativas. Resulta pertinente estudiar este tema para contribuir a la generación de conocimiento en Terapia Ocupacional y Ciencia Ocupacional y promover un conocimiento situado e informado por sus propias protagonistas (niñas y niños). Solicitamos la participación pues cumple los criterios de inclusión establecidos en esta investigación:

- Ser alumna/o de 6º de Educación Primaria en el centro seleccionado.
- Haber cursado la Educación Primaria hasta el momento del estudio en el centro seleccionado (de 1º a 6º curso).

¿En qué consiste su participación?

Su colaboración en la investigación consistirá en la participación a través de la realización de una entrevista individual.

Se propone realizar esta entrevista individual en varias sesiones para poder ajustar esta técnica al modo y ritmo que vaya necesitando la/el niña/o con el objetivo fundamental de construir un proceso respetuoso y seguro.

Se estima que necesitaremos al menos 3 sesiones de entre unos 50-90 minutos para poder establecer una relación de confianza y un ambiente en el que la/el niña/o participante pueda sentirse cómoda/o para conversar. El lugar de estas entrevistas será en una sala o espacio dentro del propio colegio. En caso de no estar accesible algún espacio del centro podrá realizarse en un aula del Edificio de Grado de Terapia Ocupacional (Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de A Coruña). En todo momento se priorizará en estas elecciones que la/el niña/o pueda sentirse cómoda/o y segura/o para participar. Esta previsión es flexible y será acordado el horario con la familia/tutora/representante y el equipo de investigación. Se estima que estas acciones se realizarán en jornadas de tarde y fuera del horario lectivo para garantizar el anonimato.

Se compartirán con las participantes una serie de preguntas orientadas a responder en profundidad los objetivos del estudio. Se planteará el uso del cómic para facilitar que la/el niña/o pueda expresarse y compartir libremente sus experiencias, opiniones y reflexiones. El estudio busca explorar su propia perspectiva por lo que será valioso y perfecto todo lo que desee contarnos. No existen respuestas o dibujos correctos o incorrectos.

¿Qué información se va a solicitar?

Las sesiones serán registradas mediante grabación de audio, imagen y vídeo para poder registrar la información, hacer un análisis posterior y poder interpretarla.

Se protegerá la confidencialidad de los datos de las personas participantes, respetando el anonimato y eliminando datos que puedan conducir a su identificación. Para ello, se aplicará la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos

Digitales. En el apartado de compromiso de confidencialidad se explica con más detalle el tratamiento y protección de este material.

¿Qué riesgos o inconvenientes tiene?

La participación en la investigación no conlleva ningún riesgo grave o inconveniente puesto que se trata de realizar una entrevista individual en la que la/el niña/o pueda participar de manera libre, voluntaria, tratando un tema de su interés, en un ambiente cómodo y seguro y con especial atención a su bienestar y cumplimiento de sus derechos.

Igualmente, desde el equipo investigador se prestará especial atención y se preparará para manejar posibles cuestiones que surjan durante la creación del relato y que puedan afectar la seguridad y bienestar de las participantes.

La experiencia narrada por la/el niña/o se relaciona con la suya propia y esta cuestión se considerará durante todo el proceso, compartiendo con cuidado y respeto aquellas preguntas para las cuales se sientan preparadas/os. Al inicio de cada sesión, y cuando se estime oportuno, se recordará a las participantes que pueden interrumpir la entrevista o no contestar/dibujar algo si no lo desean o les genera malestar. También se establecerá con cada niña/o un código para que ambas partes podamos entender cuando una situación, pregunta o reflexión esté afectando su bienestar (ejemplo: podemos acordar una “palabra clave”; levantar una “tarjeta de descanso”, hacer un gesto con las manos, etc.).

La metodología narrativa empleada permite acompañar y facilitar este proceso respetando el ritmo, necesidades y decisiones de las participantes. Además, usaremos un lenguaje más creativo que puede favorecer la conversación con las preguntas, temas o situaciones que resulten un desafío para la/el niña/o. La narrativa a través del cómic permite construir y reflexionar sobre las propias historias de un modo más ameno y adecuado

al nivel de comprensión y cercanos a los lenguajes usados por las niñas y niños. Como es una metodología flexible, podremos adaptarla a las necesidades y demandas concretas de cada participante para promover un proceso que sea participativo, inclusivo y satisfactorio para la/el niña/o. Si hay alguna cuestión o tema que desee comunicarnos para favorecer la participación de la/el niña/o a quien represente, estaremos encantadas de atender sus propuestas.

En este estudio se excluye la participación de niñas/os en quienes se haya identificado alguna situación, actual o reciente, de riesgo para la salud y bienestar de la niña o niño que pueda ser desencadenada por el abordaje del tema de estudio (ejemplo: protocolo de suicidio, especial sensibilidad con experiencias en el patio, o cualquier otra informada por el centro o la familia/tutora/representante).

La entrevista estará guiada por Sonsoles, con la supervisión y/o observaciones de Natalia e Inés, profesionales con amplia experiencia en investigación participativa con niñas/os y uso de metodologías participativas.

Siguiendo las directrices del Protocolo Educativo para la Prevención, Detección y Tratamiento del Acoso Escolar y Ciberacoso (Consellería de Educación, Universidade e Formación Profesional, 2018); en caso de que durante la entrevista o posteriormente se detecte, o alguna participante así lo exprese, una posible situación de acoso, por conocimiento o sospecha de ello, Sonsoles será la persona que se pondrá en contacto con el centro educativo para que se ponga en marcha este protocolo y se comunique a la familia/tutora/representante. Asimismo, cualquier otra situación de vulneración o violencia que se verbalice o haga expresa, se comunicará con la persona directamente responsable de la/el niña/o en el centro; cuidando igualmente la confidencialidad y discreción en estos procesos de comunicación.

Si alguna/o participante rechaza realizar la entrevista, aunque cuente con el consentimiento de sus representantes, se respetará la decisión del niño o niña. De igual manera, se cesará su participación si así lo desea en el transcurso de la misma durante la entrevista.

Sonsoles será la persona de referencia para las participantes, por lo que en caso de que exista alguna duda sobre lo abordado o se haya sentido incómoda en la entrevista, puede comentarlo con ella, haciendo un seguimiento posterior.

¿Obtendré algún beneficio por participar?

La participación en el estudio no conlleva ningún beneficio directo. Sin embargo, con el conocimiento generado puede contribuir a mejorar la comprensión del fenómeno de estudio para la comunidad científica y la sociedad en general.

¿Si decido que la persona menor de edad a la que represento no participe qué ocurrirá?

La participación es totalmente voluntaria, por lo que si usted decide que la/el niña/o no participe no supondrá en ningún momento ningún inconveniente. Tanto el equipo investigador como el centro estaremos a su disposición por si decide participar. La relación con el centro educativo y el equipo no se verán afectadas por la decisión que usted tome sobre este tema.

¿Puedo decidir retirar la participación en la investigación?

En caso de decidir participar puede cambiar de parecer retirando el consentimiento en cualquier momento sin dar explicaciones y sin ningún tipo de consecuencias. Para eso únicamente tendrá que firmar la revocación del consentimiento que se incluye al final de este documento. En el mismo documento de revocación deberá indicar si desea que los

datos obtenidos hasta su retirada sean eliminados, siempre que esto sea posible. De no ser así, esos datos podrían ser utilizados por el equipo investigador.

¿Se publicarán los resultados de la investigación?

Los resultados serán empleados en actividades de divulgación y publicación científica (conferencias o comunicaciones en congresos, artículos o publicaciones de acceso libre en internet, etc.). También se hará difusión de los resultados en la comunidad mediante diferentes estrategias comunicativas y/o recursos de información. En ningún caso se harán públicos datos o información que puedan identificar a las participantes.

¿Recibiré la información que se obtenga del estudio?

Los resultados de la investigación podrán serle proporcionados si así lo desea. Finalizada la investigación se le podrá remitir esta información a través del envío a la dirección de correo electrónico que usted indique al equipo de investigación.

Igualmente, podrá informársele de la publicación de artículos científicos y otros materiales o recursos de difusión.

¿Existen intereses económicos en esta investigación?

El equipo investigador no percibirá ninguna retribución económica por el desarrollo de este estudio de investigación. Se le recuerda que usted tampoco recibirá retribución económica.

¿Como puedo contactar con el equipo investigador?

El contacto y comunicaciones con el equipo investigador serán canalizadas a través de la investigadora principal, Sonsoles Mosteiro Sigüenza. Si usted desea aclarar cualquier duda o extender la información sobre el proyecto podrá hacerlo vía correo electrónico (0000@0000) o por teléfono (000 000 000).

A continuación, se explica cómo se tratarán los datos y los derechos sobre su uso:

Medidas para asegurar el respeto a la intimidad y la confidencialidad de los datos personales

Para proteger y garantizar la confidencialidad de los datos personales de la/el niña/o a quien representa, se adoptarán las medidas necesarias en base a la aplicación de lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2018, del 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales y el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de estos datos.

Los datos necesarios para el estudio que hayan sido generados, recogidos y conservados durante el proceso de investigación serán sometidos a procesos de seudonimización, anonimización y codificación mediante códigos alfanuméricos. Esto significa que trataremos estos datos de manera que no puedan identificar a ninguna participante sin que se use información o datos adicionales. Para ello, el equipo investigador usará códigos para que sólo internamente pueda este mismo identificar las participantes.

De igual modo, la documentación en formato físico se guardará bajo llave; y la documentación digital será guardada con nominación codificada y protegida con cifrado de acceso. Sólo el equipo investigador podrá tener acceso a estos datos.

Si los resultados son usados en publicaciones del ámbito de la investigación se garantizará la confidencialidad de los datos de carácter personal por lo que en ningún momento ninguna participante podrá ser identificada o identificable.

Derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad y oposición de los datos

Usted puede ejercer estos derechos poniéndose en contacto con la investigadora principal. Tiene a su disposición el correo electrónico (0000@0000) o el teléfono (000 000 000). En este caso le haremos llegar una respuesta por escrito.

Cesión, reutilización y período de retención de los datos

Los datos generados y resultados que se obtengan podrían ser de interés y utilidad para otras investigaciones relacionadas con el tema de estudio. Por este motivo, al final de este documento se solicita expresamente su autorización en lo relativo a esta cuestión.

Una vez haya finalizado la investigación, los datos se conservarán codificados durante 5 años. Si usted lo autoriza, estos datos podrán ser cedidos para otras investigaciones, gestionando su transmisión y tratamiento con el mismo nivel de seguridad que el que se indica en este documento tal y como demanda la normativa vigente. Se respetará la Ley Orgánica 3/2018, del 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de derechos digitales.

Muchas gracias por su colaboración.

CONSENTIMIENTO DEL/LA REPRESENTANTE LEGAL DEL/LA MENOR

Don/Doña

mayor de edad, con DNI _____ y domicilio

en _____

_____, padre, madre,

tutor/a, representante de

_____,'

Don/Doña

mayor de edad, con DNI _____ y domicilio

en _____

_____, padre, madre,

tutor/a, representante de

_____,'

DECLARO que

Fui informado/a de las características del estudio	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Leí la hoja de información que me entregaron	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Pude realizar observaciones o preguntas y me fueron aclaradas las dudas	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Comprendí las explicaciones que se me facilitaron y en qué consiste la participación en el estudio	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Sé cómo y a quién dirigirme para realizar preguntas sobre el estudio en el presente o en el futuro	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

Fui informado/a de los riesgos asociados a la participación	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Confirmando que la participación de mi hijo/a es voluntaria	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Comprendo que puedo revocar el consentimiento en cualquier momento sin tener que dar explicaciones y sin que repercuta negativamente	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

CONSENTO

Que mi hija/o participe en el estudio	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se utilicen los datos facilitados para la investigación	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se utilicen los datos facilitados en publicaciones científicas	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se utilicen los datos facilitados en reuniones y congresos	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se utilicen los datos facilitados para la docencia	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se realicen fotografías para la obtención de los datos	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se grabe en audio para la obtención de los datos	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se grabe en vídeo para la obtención de los datos	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se utilicen citas textuales de las conversaciones/cómic, sin identificar, con fines de docencia	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se utilicen citas textuales de las conversaciones/cómic, sin identificar, en publicaciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se use material sensible (fotografías, audio, vídeo) con fines de docencia	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Que se use material sensible (fotografías, audio, vídeo) en publicaciones	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>

Que se conserven los datos de forma anónima al finalizar el estudio para su uso en futuras investigaciones Si No

Que se conserven los datos codificados al finalizar el estudio para o su uso en futuras investigaciones siempre que garanticen el tratamiento de los datos conforme a este consentimiento Si No

SOLICITO

Acceder a los resultados generales del estudio Si No

Acceder a la información sobre mi hija/o derivada del estudio Si No

Acceder a los artículos científicos una vez fuesen publicados Si No

La destrucción de los datos de mi hija/o una vez finalizado el estudio Si No

Incluir las siguientes restricciones al uso de los datos de mi hija/o:

Correo electrónico de contacto: _____

En prueba de conformidad, firmo el presente documento en el lugar y en la fecha que se indican a continuación.

_____, _____ de _____ de ____ ____.

<i>Nombre y apellidos representante:</i>	<i>Sonsoles Mosteiro Sigüenza (investigadora principal):</i>
--	--

Firma:	Firma:
--------	--------

La persona menor de edad o sin capacidad para tomar por sí misma la decisión de participar ha de ser informada con la mayor claridad posible, y el consentimiento de sus representantes ha de tener en cuenta sus deseos y objeciones (Lei 14/2007, artículo 20).

La persona menor de edad madura (con capacidad intelectual y emocional) tiene derecho a ser escuchada y ha de consentir su participación. Se presume madurez a partir de los 12 años.

REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Revoco el consentimiento prestado el día _____ para que la persona menor de edad a la que represento participe en la investigación titulada “¡Hablemos de juego!: una aproximación a las ocupaciones de juego en el patio escolar desde la narrativa de las niñas y los niños”.

Consiento que los datos recogidos hasta este momento se utilicen conforme se explicó en el documento de información y consentimiento:

Si No

Para que así conste, firmo la presente revocación.

_____, _____ de _____ de _____.

<i>Nombre y apellidos representante:</i>	<i>Sonsoles Mosteiro Sigüenza</i> <i>(investigadora principal):</i>
Firma:	Firma:

La persona menor de edad o sin capacidad para tomar por sí misma la decisión de participar ha de ser informada con la mayor claridad posible, y el consentimiento de sus representantes ha de tener en cuenta sus deseos y objeciones (Lei 14/2007, artículo 20).

La persona menor de edad madura (con capacidad intelectual y emocional) tiene derecho a ser escuchada y ha de consentir su participación. Se presume madurez a partir de los 12 años.

