

**OPINIONES Y CREENCIAS HACIA EL
JUEGO COMO METODOLOGÍA DIDÁCTICA
Y POTENCIADOR DE LA CREATIVIDAD DE
MAESTROS Y MAESTRAS EN EJERCICIO
DE LA PROVINCIA DE SEGOVIA**



**MÁSTER EN CCSS PARA LA
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN.
TRABAJO FIN DE MÁSTER**

Presentado por: Virginia M^a González Yoldi.

Dirigido por: Andrés Palacios Picos.

**Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia.
Curso 2011/2012.**

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar unas palabras a todas aquellas personas que, de una forma u otra, han contribuido en el proceso de elaboración de este Trabajo Fin de Máster y expresar mi más sincero agradecimiento porque sin ellos no habría sido lo mismo.

En primer lugar agradezco a mi tutor Andrés Palacios, por haberme guiado y orientado en esta investigación y por otorgarme su valiosa ayuda.

A mis padres Francisco y Amparo, porque sin su ayuda y su apoyo incondicional, no habría sido posible la realización de este máster; gracias a mis hermanos, a mi abuela y a mi tío por su apoyo y ayuda desinteresada en todo lo que han podido.

A Rodrigo, por su paciencia y constante apoyo, y por estar a mi lado siempre que lo he necesitado. Asimismo, gracias a su familia por interesarse en mi trayectoria y por su gran ayuda.

A mis compañeros y compañeras de este post-grado y de grado por dedicarme su atención siempre que lo he precisado.

A mis amigas, por poder compartir con ellas mis mejores y peores momentos de mi trayectoria.

Debo agradecer a los directores y directoras de los centros, que me han abierto sus puertas para permitir que esta investigación se pudiera llevar a cabo.

Y por último, agradezco a todos los profesores y profesoras de este máster, por compartir con nosotros sus experiencias y conocimientos, y por su colaboración en la realización de este trabajo.

A todos ellos, muchas gracias por todo.

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como principal objetivo conocer las opiniones y creencias de los maestros en activo de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Segovia, con respecto al juego como metodología didáctica y como potenciador del pensamiento creativo.

La metodología que se ha utilizado en la investigación es de tipo cuantitativa fundamentada en una Encuesta Social, por medio de un análisis en torno a un cuestionario de carácter cerrado. Los resultados obtenidos son en algunos casos predecibles y en otros no tanto. El juego se considera en teoría y en general como un elemento positivo para el aprendizaje, pero cuando se abordan cuestiones más concretas y específicas, surgen diferencias de consideración sobre lo lúdico en el aprendizaje.

Palabras clave / Key Words

Juego, creatividad, juego creativo, metodologías docentes, motivación, aprendizaje significativo.// Game, creativity, creative games, teaching methodology, motivation, significant learning.

ABSTRACT

The purpose of this Final Project is to gather knowledge about the opinions and beliefs of the teachers who are on active service in primary and child education within the province of Segovia with regards to game as a didactic methodology and as a stimulator of the creative thought.

The methodology used in this research is quantitative, and it is based on a social survey, through an analysis centered on a private questionnaire. The results obtained are predictable in some cases, but not in some other cases. Games are usually considered in theory as a positive element for learning, but when more specific and concrete questions are tackled, there are differences of consideration about what role ludic elements play in learning.

ÍNDICE GENERAL.....	4
ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS.....	6
ÍNDICE DE APÉNDICES.....	6
1.INTRODUCCIÓN	8
2.JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	10
3.MARCO TEÓRICO.....	11
3.1. DEFINICIÓN DE JUEGO	12
3.2. HISTORIA DEL JUEGO.....	15
3.3. TEORÍAS DEL JUEGO.....	18
3.3.1. Teoría general del juego de Buytendijk	18
3.3.2. Teoría de la ficción de Claperède.....	18
3.3.3. Teoría de Freud	19
3.3.4. Teoría de Piaget	19
3.3.5. Teoría de Vygotski.....	20
3.4.IMPORTANCIA DEL JUEGO	21
3.4.1. Importancia del juego en el aula	23
3.4.2. Valor del juego para el desarrollo psicomotor y los sentidos.....	24
3.4.3. El valor del juego para el desarrollo cognitivo.....	25
3.4.4. El valor del juego para el desarrollo afectivo.....	26
3.4.5. El valor del juego para el desarrollo social	28
3.5. EL JUEGO EN LAS LEYES EDUCATIVAS VIGENTES EN INFANTIL Y PRIMARIA	30
3.5.1. El juego en el currículo de Educación Infantil	30
3.5.2. El juego en el currículo de Educación Primaria	32
3.6. LA CREATIVIDAD	35
3.6.1. La creatividad en la escuela	38
3.6.2. Juego y creatividad.....	38
3.6.3. El docente creativo.....	40
3.6.4. Creatividad y pensamiento divergente en el aula	41
3.6.5. Motivación, creatividad y juego.....	44
3.7. METODOLOGÍAS DOCENTES MOTIVACIONALES	46
3.7.1. El aprendizaje por descubrimiento	47
3.7.2. Aprendizaje significativo	48
3.8. INVESTIGACIONES CON RELACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO	50
4. OBJETIVOS	57

5. METODOLOGÍA	58
5.1. PARADIGMA EN QUE SE BASA EL ESTUDIO.....	58
5.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	65
5.3. FASE I: INICIAL	66
5.3.1. Selección de técnicas e instrumentos para la obtención de datos.....	66
5.4. FASE II: PREPARATORIA	67
5.4.1. Población y muestra objeto de estudio	68
5.4.2. Diseño del cuestionario	69
5.5. FASE III: DE CONCRECIÓN	71
5.5.1. Acceso al campo	71
5.5.2. Muestra empírica.....	72
5.5.2.1. Descripción de la muestra	72
5.6. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS	76
6. FASE IV: ANALÍTICA.....	81
6.1. ASIGNACIÓN DE NOMBRE A LOS FACTORES	89
6.2. ANÁLISIS DE DATOS ATENDIENDO A CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES	98
6.2.1. Diferencias entre géneros.....	98
6.2.2. Diferencias entre grupos de edad	100
6.2.3. Diferencias entre grupos de fecha de finalización de estudios	103
6.2.4. Diferencias entre años de experiencia docente.....	106
6.2.5. Diferencias entre nivel escolar	108
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	111
7.1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.....	115
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116
9. APÉNDICES	125

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Resumen definiciones del juego</i>	15
<i>Tabla 2. Estadios de desarrollo de Piaget</i>	20
<i>Tabla 3. El desarrollo que produce el juego en lo psicomotor y en los sentidos</i>	24
<i>Tabla 4. Perfil del docente creativo</i>	41
<i>Tabla 5. Principales atributos con que se define a la investigación educativa</i>	59
<i>Tabla 6. Características de la metodología cuantitativa</i>	62
<i>Tabla 7. Formulación de hipótesis en estudios cuantitativos</i>	64
<i>Tabla 8. Descriptivos de la edad</i>	73
<i>Tabla 9. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la edad</i>	73
<i>Tabla 10. Comparación de edad por género</i>	74
<i>Tabla 11. Edad recodificada</i>	74
<i>Tabla 12. Tiempo desde finalización de estudios</i>	75
<i>Tabla 13. Descriptivos de años de experiencia</i>	75
<i>Tabla 14. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para años de experiencia</i>	76
<i>Tabla 15. Años de experiencia docente recodificada</i>	76
<i>Tabla 16. Estadísticos descriptivos y Comunalidades de los 35 ítems iniciales de EAJCMD</i>	82
<i>Tabla 17. KMO y prueba de Bartlett</i>	83
<i>Tabla 18. Varianza total explicada</i>	84
<i>Tabla 19. Matriz de componentes rotados</i>	85
<i>Tabla 20. KMO y prueba de Bartlett</i>	86
<i>Tabla 21. Varianza total explicada</i>	86
<i>Tabla 22. Matriz de componentes rotados</i>	87
<i>Tabla 23. Varianza total explicada por la solución final</i>	87
<i>Tabla 24. Matriz de componentes rotados de la solución final</i>	88
<i>Tabla 25. Definición de los factores extraídos, por A.F. el cuestionario EAJCMD</i>	89
<i>Tabla 26. Estadísticos de fiabilidad</i>	91
<i>Tabla 27. Descriptivos de las puntuaciones de los factores y de la escala total</i>	97
<i>Tabla 28. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los Factores y la Puntuación total</i> ...	98
<i>Tabla 29. Informe descriptivo por géneros</i>	98
<i>Tabla 30. Prueba de muestras independientes. Diferencias entre géneros</i>	99
<i>Tabla 31. Informe descriptivo por grupos de edad</i>	100
<i>Tabla 32. ANOVA. Diferencias entre grupos de edad</i>	101
<i>Tabla 33. Informe descriptivo por fecha de finalización de estudios</i>	103
<i>Tabla 34. ANOVA. Diferencias entre fechas de finalización de estudios</i>	104
<i>Tabla 35. Informe descriptivo por años de experiencia docente</i>	106
<i>Tabla 36. ANOVA. Diferencias entre fechas de años de experiencia docente</i>	107
<i>Tabla 37. Informe descriptivo por nivel escolar</i>	109
<i>Tabla 38. Prueba de muestras independientes. Diferencias entre nivel escolar</i>	109

ÍNDICE FIGURAS

<i>Figura 1. El juego y sus cualidades en el aula.....</i>	<i>54</i>
<i>Figura 2. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa.....</i>	<i>60</i>
<i>Figura 3. Diseño de la investigación.....</i>	<i>65</i>

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1. Histograma de la edad.....</i>	<i>73</i>
<i>Gráfico 2: Histograma de años de experiencia.....</i>	<i>75</i>
<i>Gráfico 3. Frecuencias ítem 25.....</i>	<i>92</i>
<i>Gráfico 4. Frecuencias ítem 6.....</i>	<i>93</i>
<i>Gráfico 5. Frecuencias ítem 1.....</i>	<i>94</i>
<i>Gráfico 6. Frecuencias ítem 21.....</i>	<i>94</i>
<i>Gráfico 7. Frecuencias ítem 27.....</i>	<i>95</i>
<i>Gráfico 8. Frecuencias Ítem 19.....</i>	<i>96</i>
<i>Gráfico 9. Frecuencias ítem 16.....</i>	<i>97</i>
<i>Gráfico 10. Diferencias de edad en el factor 5.....</i>	<i>102</i>
<i>Gráfico 11. Diferencias de edad en el factor 6.....</i>	<i>103</i>
<i>Gráfico 12. Diferencias entre la fecha de finalización de estudios y el factor 2.....</i>	<i>105</i>
<i>Gráfico 13. Diferencias entre la fecha de finalización de estudios y el factor 6.....</i>	<i>106</i>
<i>Gráfico 14. Diferencias entre los años de experiencia y el factor 6.....</i>	<i>108</i>

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios y avances que se han dado en el siglo XX como los científicos, tecnológicos, y el proceso de globalización, crean la necesidad de un cambio en el sistema educativo. La nueva concepción pedagógica aboga por rediseñar y plantear de lo que debe ser la escuela nueva. Así pues las metodologías más tradicionales, memorísticas e instructivas deben transformarse para “instruir deleitando” de una forma integral y activa donde el protagonista del proceso educativo debe ser el alumno.

El tema principal de la realización de este trabajo se debe al interés que me suscita el tema del juego como metodología didáctica y a su vez como potenciador del pensamiento creativo. Mi vocación como maestra me llevó hasta la investigación de esta cuestión para concienciar a otros docentes sobre la importancia que el juego tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considero que este tema puede ser de gran importancia para docentes que quieren incluir en su práctica diaria una metodología motivadora con la que sus alumnos se encuentren contentos y motivados y se dé un aprendizaje más significativo.

Tras haber realizado un recorrido histórico por la vida y utilidad del juego, se puede estimar que se ha conocido normalmente como una actividad lúdica con la que los niños se entretienen y pasan un rato agradable. Por suerte, esta idea sobre el juego ha ido cambiando a lo largo de la historia y ha ido ganando importancia. En el presente proyecto no queremos hablar solo del juego que realiza el niño libremente y sin reglas, sino del juego que el docente ha estudiado anteriormente para poder utilizarlo como metodología en su práctica diaria. Es en Educación Infantil donde se considera una importante estrategia docente, y en nuestro país es quizá la que se utilice con mayor frecuencia. Aunque en Educación Primaria comienza a disminuir la utilización de este tipo de estrategia para dar paso a un tipo de enseñanza tradicional e instructiva. Uno de los objetivos de esta investigación es concienciar a los docentes de que no solo es necesaria la utilización de esta metodología en Infantil, sino incluso en estudios superiores sería interesante. Todos los docentes buscan infinidad de recursos que ayuden a la transmisión de contenidos con los que sus alumnos se encuentren motivados y receptivos. En este trabajo se demuestra que el juego es una metodología que cumple con cada uno de los principios pedagógicos y competencias necesarios para el desarrollo

del alumnado de una forma amena, efectiva y productiva. Además de esto la utilización del juego en los primeros años de vida del niño, contribuye de forma relevante al desarrollo de lo psicomotor, de los sentidos, de lo cognitivo, de lo afectivo y de lo social. Entonces, con la gran cantidad de ventajas que conlleva la utilización del juego en el aula, ¿por qué no considerar el juego como organizador o eje del trabajo educativo?

En sus investigaciones Garaigodobil, (1995, 2005a, 2005b, 2006) expone que el juego contribuye de una forma relevante al desarrollo integral del niño, desempeñando un papel muy importante en el progreso intelectual, creando estructuras mentales que posibilitan el desarrollo del pensamiento creativo y la imaginación.

La Comisión Europea declaró en el año 2009 como el año Europeo de la Creatividad y la Innovación con el lema “Imaginar. Crear. Innovar”, con el objetivo de promover la creatividad y los enfoques innovadores para afrontar los retos del futuro teniendo en cuenta un mundo cada vez más globalizado. En contraposición con este planteamiento, nos encontramos con que nuestro sistema educativo tradicional y directivo es una traba para el desarrollo de la creatividad y la innovación exceptuando en las asignaturas artísticas, como podemos apreciar en el video documental *Changing Paradigms*, En este proyecto además de dar la importancia que le corresponde al juego como metodología, también se la damos al juego como potenciador del pensamiento creativo. El desarrollo de la creatividad en el aula es esencial para estimular a los niños a que tengan curiosidad y necesidad de encontrar soluciones a los problemas que se les plantea la vida pero de forma excepcional. Los orígenes de los procesos creativos se encuentran en el juego infantil y el juego es la manifestación de la imaginación en la infancia.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

El principal motivo por el que escogí este tema responde a mi vocación como maestra y mis ganas de querer innovar y aprender. El hecho de comenzar a pensar en innovaciones pedagógicas, responde a una serie de experiencias que han sucedido a lo largo de mi trayectoria en la carrera de Educación Infantil y en este Máster.

A raíz de mi experiencia en el periodo de prácticas, se despertó en mí un interés y una necesidad de realizar innovaciones metodológicas. Me interesaban enormemente las estrategias didácticas que las maestras utilizaban para facilitar el aprendizaje y atraer la atención de sus alumnos. Tuve la oportunidad y la suerte de poner en práctica mis conocimientos docentes y probar diferentes metodologías didácticas. Se podía observar que los niños mostraban gran interés cuando una actividad se planteaba a modo de juego o de reto. Se contemplaba el goce, la felicidad y la motivación de los alumnos y lo agradecidos que se mostraban ante dicha situación. Esta experiencia fue la principal por la que decidí investigar sobre este tema.

Otra de mis experiencias decisivas para la selección de dicha investigación, fue el ejemplo que nos proporcionaron algunos de los docentes de nuestra escuela de Magisterio de Segovia. Por suerte, en dicha escuela existen muy buenos profesores que además rehuían de la metodología de la vieja escuela e innovaban en sus clases. En dichas clases los alumnos disfrutábamos más y aprendíamos mejor. Incluso en alguna de estas clases se realizaban actividades a modo de juego que daban buenos resultados. Esta experiencia afianzó mi interés en esta investigación.

Por último, elegí dicho tema, a partir del visionado de un documental en una de las clases de este máster. Tras contemplar el trabajo de Ken Robinson en su vídeo documental *Changing Paradigms*, propuse definitivamente a mi tutor el objeto de estudio con el que quería trabajar. La crítica de este autor hacia el sistema educativo y su planteamiento de desarrollo del pensamiento divergente en el aula, con su correspondiente progreso de la creatividad, da mucho que pensar y lleva al docente a replantearse todas las metodologías al uso.

3. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se divide en dos partes:

- La primera parte de este capítulo se centra en el cuerpo teórico, que se puede dividir en torno a los dos temas más importantes del objeto de estudio:
 - El juego: en referencia a este tema se exponen los siguientes aspectos:
 - Una revisión de las definiciones de los autores más importantes.
 - Un repaso de la consideración del juego a lo largo de la historia.
 - Una revisión de las teorías más importantes.
 - Repaso de la importancia del juego para el desarrollo del niño.
 - La presencia del juego en el currículum de Infantil y Primaria.
 - La creatividad: en referencia a este tema se exponen las siguientes cuestiones:
 - Un repaso de las concepciones más importantes.
 - La presencia de la creatividad en la escuela.
 - La relación que existe entre el juego y la creatividad.
 - La definición del perfil de un maestro creativo.
 - La creatividad como potenciadora del pensamiento divergente.
 - La relación que existe entre la creatividad, la motivación y el juego.
 - Un repaso de lo que suponen las metodologías motivacionales y sus resultados.
- La segunda parte trata sobre el estado de las investigaciones que se han encontrado sobre nuestro objeto de estudio.

3.1. DEFINICIÓN DE JUEGO

Para abordar nuestro tema, es tarea primordial comenzar definiendo el juego desde la perspectiva de diferentes autores. Después de un repaso exhaustivo de diversas definiciones sobre el juego, detallaremos las que creemos más importantes y significativas. Se podrá observar que, con el paso del tiempo, la definición del juego ha ido evolucionando.

Para comenzar, el filósofo e historiador holandés Huizinga es el primero en abordar el tema de forma sistemática, en su libro *Homo Ludens* (hombre que juega), publicado en 1938, que nos define el juego como:

Es una acción libre ejecutada “como si” y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y en un determinado espacio, en un orden sometido a reglas, y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga, 1990, p. 26).

En la concepción que realiza Huizinga sobre el juego, afirma que es un elemento constitutivo de la sociedad, de la cultura, pero no hace referencia al juego como un hecho social y cultural como forma de relación y comunicación entre los seres humanos; consideraba el juego como un aspecto de tipo cultural que se realizaba en el momento de ocio, “El juego es para el hombre adulto una función que se puede abandonar en cualquier momento. Es algo superfluo. (...) No es una tarea. Se juega en tiempo de ocio” (Huizinga, 1990, p. 20) Por otro lado el juego no siempre se encuentra sometido a reglas como este autor indica. Esta definición solo atiende a la parte más externa del juego y no consigue realzar la esencia del juego. Lo interesante de esta concepción es la parte que explica que el juego se realiza por placer sin ningún tipo de interés material de por medio; el niño lo realiza porque se siente libre y feliz. “El juego es, antes que nada, una actividad libre” (Huizinga, 1990, p. 20)

Otros autores consideraban el juego como un medio de desgaste de energía. El psicólogo inglés Spencer establecía una hipótesis, que la energía excesiva se acumula y que debe descargarse (citado en Garvey, 1983, p.12).

El juego, como actividad inherente a la vida del ser humano, es algo muy complejo de precisar. El neozelandés Sutton- Smith dedicó una vida a comprender el significado del juego en un contexto cultural cultura. En su artículo *Children's play* (Sutton- Smith, 1980, p. 14) afirma que “el juego es tan paradójico y difícil de definir porque en él se aprende lo más ambiguo y lo más preciso de la naturaleza humana, al ser y la posibilidad de no ser.” Existe otro hecho que añade si cabe aún más complejidad al juego como realidad humana cual es: la variedad de situaciones de la vida humana en las que se realiza el juego: aprendizaje, educación, tradición, fantasía, fiesta, progreso, adaptación, evasión, entrega, amor, diversión (Paredes, 2003, p. 23).

La concepción del juego se ha ido desarrollando a lo largo del tiempo, por lo que cada autor aporta algo nuevo. En una línea similar a la de Huizinga, pero añadiendo aspectos novedosos, se encuentra Lalonde (1951), quien afirmaba que “el juego es una prodigación de actividad física o mental que no tiene un fin inmediatamente útil, ni tampoco un objetivo definido, y cuya razón de ser para la conciencia de quien la emprende es el puro placer que se encuentra en la misma” (citado en García, 1995, p. 126).

Otras definiciones van encaminadas hacia el lado de desarrollo social al que contribuye el juego. Cagigal (1971), Gruppe (1976), Moor (1981) y Blanchard y Chesca (1986), definen el juego como un elemento fundamental en la educación que potencia la identidad del grupo social. El juego favorece la cohesión y solidaridad de grupo y por tanto desarrolla los sentimientos de comunidad.

El juego se ha considerado durante algún tiempo como la forma que tenían los niños para desempeñar las tareas de los adultos e imitarlos. Esta cara del juego la definen Bajo y Beltrán (1998, p. 85) cuando se refieren a que “el juego infantil tiende a reproducir en pequeña escala las aficiones de los mayores. A la vez, el niño proyecta un relativo distanciamiento del mundo de los grandes, y juega como si su mundo esté creado por él.”

Por otro lado, vamos a encontrar algunas teorías que dan mayor protagonismo al juego, relacionándolo con características cognitivas del niño. Estos autores centran su interés en los aspectos psicológicos que el juego ayuda a incrementar, además de contribuir al desarrollo integral infantil (Buhler, 1928; Chateau, 1946; Erikson, 1950 y Piaget, 1971) (citado en Minerva, 2007). Este tipo de concepción se ajusta más al

modelo que queremos llegar, ya que se introducen elementos más importantes que ayudan al niño a formarse como persona.

Vigostky en 1933 consideraba el juego como un rasgo que no tenía por qué ser predominante de la etapa infantil; lo consideraba como una actividad básica para el desarrollo. Refiriéndose al juego infantil, acuñó el término *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) como “la franja de nivel de desarrollo actual del pensamiento infantil, lo que es capaz de hacer el niño en el presente, y aquél otro nivel que puede alcanzar con ayuda de un adulto o por un par de mayores conocimientos” (Bosch y Duprat, 1995. p.36).

Una de las concepciones que en nuestra opinión se ajusta realmente a la importancia del juego y muestra su esencia, la aporta UNICEF en 2006. Para esta organización el juego es la actividad propia del niño y su forma de conocer el mundo. El juego es indispensable para el crecimiento psíquico, intelectual y social del niño; es su actividad natural y una necesidad para su desarrollo (citado en Euceda, 2007).

Podemos concluir realizando una definición del juego que recoja los aspectos más importantes de los autores citados. De este modo trataremos de recoger la esencia del concepto del juego, y la importancia que realmente tiene. El juego es una actividad propia del niño, libre y placentera, necesaria para conocer el mundo en el que se encuentra. Es una actividad indispensable para desarrollar su área afectiva, cognitiva, psicomotora y social para llegar a convertirse en un persona con identidad social.

Para un mayor entendimiento de las definiciones expuestas anteriormente, se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Resumen definiciones del juego.

Autor	Definición del juego
Vigotsky (1933)	Actividad básica para el desarrollo, no exclusivo de la etapa infantil.
Huizinga (1938)	Aspecto de tipo cultural, se practica en el tiempo de ocio, es una actividad libre.
Lalande (1951)	Prodigación de actividad física o mental sin fin útil ni objetivo definido, se realiza por puro placer.
Buhler (1928); Chateau (1946), Erikson (1950) y Piaget(1971)	El juego ayuda a incrementar aspectos psicológicos y contribuye al desarrollo integral infantil.
Sutton-Smith (1980)	Es algo paradójico y difícil de definir porque en él se aprende lo más ambiguo y preciso de la naturaleza humana.
Cacigal (1971); Gruppe (1976); Moor (1981) y Blanchard y Chesca (1986)	Elemento fundamental en la educación que potencia la identidad del grupo social, desarrollando sentimiento de comunidad.
Bajo y Beltrán (1998)	El juego infantil reproduce en pequeña escala las aficiones de los mayores.
UNICEF (2006)	El juego es indispensable para el crecimiento psíquico, intelectual y social del niño; es una necesidad para su desarrollo.

Fuente: elaboración propia

3.2. HISTORIA DEL JUEGO

Según expone Huizinga “el juego es más viejo que la cultura” (1990, p. 11). Que el juego ha existido a lo largo de la historia es un hecho irrefutable. Casi todas las especies animales más avanzadas filogenéticamente, utilizan el juego durante su infancia como un instrumento para el desarrollo de la función propia de cada especie. Por lo que no es invento del ser humano.

Respecto al juego en el ser humano, existen pruebas contundentes de que ha existido desde los primeros pobladores de la Tierra.

El hombre del Paleolítico comienza a crear a través del juego una serie de manifestaciones culturales cada vez más complejas. De este modo el juego se va convirtiendo en una faceta muy importante que no solo conlleva el desarrollo físico y

psíquico, sino que también ayuda a generar una sociedad (Monroy y Sáez, 2010, párr. 2). De esta época también se puede extraer la concepción del juego como algo mágico o divino, que forma parte de algún ritual religioso.

Aproximadamente por el 4.000 a.C. surgen los primeros juegos de estrategia con tablero, los de pelota más evolucionados, la equitación y un juego similar al bádminton. Hacia el año 1.000 a.C. sobresalen los juegos de pelotas que realizaban los mayas, aztecas, etruscos, indios, y algunos juegos de raqueta. Muchos investigadores consideran este tipo de juegos como el punto de partida de los deportes (Monroy y Sáez, 2010).

Después de estos antecedentes, cabe destacar el juego de las dos grandes culturas clásicas: Grecia y Roma. Las primeras referencias escritas sobre el juego datan de la época clásica. Tanto en Grecia como en Roma el juego era una actividad que estaba presente en la vida cotidiana de los pequeños y de los adultos (Romero y Gómez, 2010, p. 13). Los Juegos Olímpicos o los juegos griegos son un ejemplo de la importancia que los griegos otorgan a las competiciones deportivas. El juego de la Oca tiene su origen en Grecia y cobró una especial importancia en la Edad Media, al atribuirle un significado religioso (Delgado Linares, 2011).

En la Grecia antigua, el juego tenía una serie de funciones que se pueden resumir del modo siguiente (Monroy y Sáez, 2010, párr. 13):

- Contribuir al desarrollo físico, considerado de gran importancia para conseguir una educación completa.
- Contribuir asimismo a la educación “estética” y moral de los ciudadanos, al tener que seguir una serie de normas de obligado cumplimiento.
- Desarrollar el espíritu creador.
- Fomentar el espíritu competitivo, que a su vez ayudará a conseguir el objetivo anterior.

En Roma, por el contrario, la visión del juego griego como ocio y diversión no tuvo una continuidad. El trabajo era el aspecto más importante de la vida social; el juego era la forma de liberación del estrés del trabajo (Monroy y Sáez, 2010, párr. 17).

En la Edad Media los niños jugaban con elementos naturales, mientras que los de la clase social más elevada jugaban con juguetes especialmente elaborados para

ellos. En 1283 el rey de Castilla, Alfonso X el Sabio, recopiló en el *Libro de los juegos* el primer tratado de juegos de la literatura europea (Romero y Gómez, 2010).

En cuanto a la etapa moderna, en el Renacimiento se recuperan los juegos al aire libre. La importancia del juego se refleja en numerosas obras de arte como el óleo *Juego de niños* (1560) de Bruegel. En el siglo XVII surge el pensamiento pedagógico moderno, que concibe el juego educativo como un elemento que facilita el aprendizaje. “En el siglo XVIII el juego como instrumentos pedagógico se impone con fuerza entre los pensadores. [...] La búsqueda del sistema educativo útil y agradable se convirtió en una obsesión para los responsables de la educación, que mayoritariamente era impartida por la iglesia” (Romero y Gómez, 2010, p. 14). En el siglo XIX las niñas y los niños tienen ya poco tiempo para jugar debido su activa vida laboral debido a la revolución industrial. Sin embargo, surgen un gran número de juguetes y se ampliarán las propuestas de juego. En esta época comienzan a surgir las escuelas pedagógicas con Pestalozzi, Fröbel, Decroly y Montessori (Romero y Gómez, 2010). Fue Fröbel quien reconoció la gran importancia del juego en el aprendizaje, realizando estudios sobre este tema. Determinó que los juegos y juguetes podrían ayudar a desarrollar las capacidades e inteligencia de los niños, sobre todo si éstos resultan atractivos (Tamayo, 2008).

Como se ha podido apreciar a lo largo de la historia, la concepción del juego ha ido evolucionando de forma muy significativa; el juego ha pasado de tener un valor insignificante a formar parte del desarrollo del niño. Según Romero y Gómez (2010) hasta bien entrado el siglo XX no se consideraba propicio que el niño dedicase parte de su tiempo a actividades lúdicas. De este modo el juego pasó de considerarse como un valor superficial, a ser visto como un factor de desarrollo. Se comenzó a determinar que el juego contribuía al desarrollo biológico, físico, psíquico y social, cada vez más complejo y adaptado.

Según Cabrelles (2011, p. 5) “El juego evolucionó de forma muy significativa y se empezó a observar la infancia como una etapa de la vida con identidad propia considerando propicio que el niño dedicase parte de su tiempo a actividades lúdicas y a otros aprendizajes.” Mediante estas continuas actividades lúdicas, se contribuye a que los niños comiencen a ejercitar y coordinar sus movimientos, descubran su espacio más cercano, manipulen los objetos e interaccionen con las demás personas, todo esto de una forma placentera y positiva.

3.3. TEORÍAS DEL JUEGO

Existen numerosas teorías sobre el juego que han ido evolucionando a lo largo del tiempo. Las diversas teorías, explicaciones e interpretaciones a cerca del juego son producto del desarrollo histórico del pensamiento. Sin menoscabo de las teorías clásicas, nos vamos a centrar en las más actuales ya que nos pueden aportar información más útil para nuestro estudio.

Los principios de intervención educativa en Educación Infantil surgen de diferentes marcos representados por la teoría genética de Piaget, la teoría social de Vygotsky, la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, etc., enmarcados en la concepción constructivista del aprendizaje, y de la experiencia de la práctica docente. (Martínez, 2010, p. 103). A continuación se realizará un repaso de estas teorías y otras, que han servido de ayuda para otorgar la importancia que tiene el juego para el desarrollo del niño como persona.

3.3.1. Teoría general del juego de Buytendijk

Para el psicólogo Buytendijk (citado en Romero y Gómez, 2010, p. 18), el juego es una consecuencia de las características de los niños. Es una forma de expresar su autonomía, y es resultado de tres grandes impulsos:

- El impulso de libertad, pues el juego satisface el deseo de autonomía individual
- El deseo de fusión, de comunidad con el entorno, de ser como los demás
- La tendencia a la reiteración, o a jugar siempre a lo mismo

Para este autor, el juguete es una herramienta vital para el juego del niño. Si los impulsos primarios de los niños coinciden con estos objetos conocidos, entonces se da la actividad lúdica.

3.3.2. Teoría de la ficción de Claperède

Según el psicólogo suizo Claperède, Buytendijk limita en exceso el significado de la palabra juego. Mantiene que “el juego lo realizan los niños porque es una forma de imitar las actuaciones de los adultos, por ser algunas prohibidas, o por no estar capacitados para ellas” (Gutiérrez Delgado, 2004, p. 162).

Según Cática, López y Parra (2012) Claperède señala que el movimiento se da también en otras formas de comportamiento que no se consideran juegos, es decir, define la relación del sujeto con el contexto y lo denomina “Juegos experimentales” en donde se agrupan los juegos sensoriales, motores, intelectuales y afectivos.

3.3.3. Teoría de Freud

En 1905, el padre del psicoanálisis, consideró el juego como un medio de expresión de necesidades y como un modo de satisfacerlas; expuso que el juego era la forma de expresar las pulsiones, en concreto, la pulsión del placer. Por medio del juego, el niño expresa sus necesidades y deseos inconscientes. Además, a través de éste también intenta dominar las situaciones que se le plantean y encontrar una forma de resolver los conflictos (Bejerano, 2009).

Después de haber investigado algún caso sobre el juego infantil, y de vivir con su nieto de año y medio, Freud determina que, además de estas características, también entra en juego las experiencias reales de los niños. A menudo, los niños representaban experiencias traumáticas y desagradables. A través de las repeticiones de estas representaciones, los niños y niñas las soportaban mejor hasta dominar el aspecto traumático. De este modo elaborará *la teoría traumática del juego* (Jiménez Sacristán, 2003). Estas características serán sus instrumentos en la investigación, diagnóstico y terapia de los conflictos infantiles, como son, por ejemplo, el caso de los sueños y el juego infantil.

Finalmente, Freud reconoce que el juego es el medio de expresar los sentimientos reprimidos en el niño y que se encuentra bajo la influencia del deseo por ser una persona adulta y de comportarse como ésta (Romero y Gómez, 2010).

3.3.4. Teoría de Piaget

Para el psicólogo suizo Piaget, el juego forma parte de la función cognitiva general de la persona que busca explorar y manipular el mundo. Éste se dedicó a observar a sus propios hijos, y explicó los detalles que se producen durante su desarrollo; aportó dos grandes teorías al tema (Redondo, 2008):

- En 1932, relacionó los juegos infantiles con el desarrollo del conocimiento que los niños tienen sobre la sociedad y las normas convencionales y morales.

- En 1946, atribuye la característica de relajación al juego, necesaria después de la actividad incesante de los niños. Los juegos son procesos cognitivos relajados en los que importa divertirse, dejando lo demás en segundo plano.

De este modo creará la *Teoría del Desarrollo* donde afirma que el niño necesita jugar para su desarrollo y es la única forma de interactuar con la realidad que le rodea. Piaget describió el desarrollo intelectual y lo dividió en cuatro estadios haciendo corresponder en cada uno de ellos un tipo de juego:

Tabla 2. Estadios de desarrollo de Piaget.

A partir de	Estadio de desarrollo	Tipos de juegos
0 años	Sensoriomotor	Funcional/ construcción
2 años	Preoperacional	Simbólico/ construcción
6 años	Operacional concreto	Reglado/ construcción
12 años	Operacional formal	Reglado/ construcción

Fuente: Romero y Gómez, 2010, p. 19

Según Piaget, el niño desarrolla su aspecto cognitivo a través de su relación con el medio y sus experiencias.

3.3.5. Teoría de Vygotski

Vygotski, fue quien consideró el juego como un recurso e instrumento sociocultural, que impulsa y ayuda al desarrollo mental del niño, facilitando un progreso de las funciones superiores del entendimiento como lo son la atención o la memoria voluntaria (Andrés, 2011).

Este autor va a centrar su visión particular sobre el juego de rol o el protagonizado con un carácter sociodramático. En 1933 postuló unos referentes al juego en una conferencia donde explicó las siguientes hipótesis (Omeñaca y Ruiz, 2005):

1. El juego aparece cuando las necesidades no se cumplen en la actividad y va unida a la tendencia infantil de satisfacción de los deseos inmediatos.
2. En esta situación, el niño recrea una escena ficticia adoptando el papel de adulto dentro de las coordenadas marcadas por tal escena.
3. El juego es la actividad principal de los niños. Es fuente de evolución y crea zonas de desarrollo próximo (ZDP).
4. En la actividad lúdica salen a la luz los procesos internos.

5. El juego crea situaciones en las que deben superarse impulsos inmediatos ante la subordinación a las reglas unidas al papel asumido en cada situación lúdica.
6. El niño impone en el juego unas reglas.

3.4. IMPORTANCIA DEL JUEGO

El juego es algo inherente a la naturaleza del niño que tiene una gran importancia para su desarrollo integral. Según Garaigorbil (1990, p. 27) “es la actividad por excelencia de la infancia, y una necesidad vital, porque en el niño que no juega algo anda mal”. Para constatar la normalidad de un niño, se debe observar su actitud lúdica, ya que el juego es el espejo del niño. Es una actividad necesaria y vital.

Según Minerva:

El juego es la actividad más agradable con la que cuenta el ser humano. Desde que nace hasta que tiene uso de razón el juego ha sido y es el eje que mueve sus expectativas para buscar un rato de descanso y esparcimiento. De allí que a los niños no deben privárseles el juego porque con él desarrollan y fortalecen su campo experiencial, sus expectativas se mantienen y sus intereses se centran en el aprendizaje significativo. (2007, p.116).

Asimismo, el juego guarda conexiones sistemáticas con lo que no es el juego, como son la creatividad, la solución de problemas, el aprendizaje de papeles sociales, etc. Según Garaigordobil (2005b, p. 13) “el juego no es solo una posibilidad de autoexpresión para los niños, sino también de autodescubrimiento, exploración y experimentación con sensaciones, movimientos, relaciones, a través de las cuales llegan a conocerse a sí mismos y a formar conceptos sobre el mundo”.

Además de que el juego es una actividad muy importante en el desarrollo del niño, también lo es para el adolescente en adelante. Este hecho lo constata Prieto en 1984 cuando expresa que:

El juego, como elemento esencial en la vida del ser humano, afecta de manera diferente cada período de la vida: juego libre para el niño y juego sistematizado para el adolescente. Todo esto lleva a considerar el gran valor que tiene el juego para la educación, por eso han sido inventados los llamados juegos didácticos o educativos, los cuales están elaborados de tal modo que provocan el ejercicio de

funciones mentales en general o de manera particular. (Citado en Minerva, 2007, 129).

Por otro lado, Lamour en 1991 constata que a lo largo de la historia no se ha ofrecido ningún sistema educativo centrado esencialmente en el juego aunque posea grandes virtudes como las siguientes:

- El juego es espontáneo (se elimina el esfuerzo de aprender).
- El juego es actividad.
- El juego es gasto de energía.
- El juego es catarsis (canalizando los sentidos).
- El juego es una formación de personas

A pesar de la cantidad de aspectos positivos que el juego aporta para el desarrollo íntegro del niño, son muchos los docentes que rebaten su utilización en las aulas como estrategia metodológica. La negativa de muchos docentes a no reconocer el honor que se le merece puede atender a diversas razones según Gutiérrez (1997) (citado en Ruíz, García, Gutiérrez, Marqués, Román y Samper, 2003).:

- Desconocimiento teórico sobre el juego
- Inseguridad del educador o educadora ante el trabajo en grupos, utilizando respuestas menos rígidas
- Falta de recursos lúdicos
- Ausencia de repertorio de juegos
- Falta de experiencia
- Su propio concepto de juego

Blández (2000, p. 29) afirma que cuando se quiere conceptualizar la idea de juego, se le otorga rápidamente el carácter lúdico, pero se le rehúye como medio de aprendizaje cognitivo. De este modo se asocia el juego con la Educación Física porque el alumnado se divierte y se desfoga, mientras que en el resto de asignaturas se aprenden cosas más serias e importantes, y lo lúdico en este ámbito no tiene cabida. Aunque son numerosos los estudios que demuestran el gran valor educativo que el juego tiene, aún sigue sin utilizarse como recurso metodológico en determinadas edades y materias.

3.4.1. Importancia del juego en el aula

El juego aún se encuentra como un instrumento pedagógico marginal, del que solo se hace uso cuando los docentes quieren premiar, sobre todo de Primaria en adelante. Este hecho se produce a pesar de que el juego es la única metodología que cumple con todos los principios pedagógicos que aparecen en la L.O.E. (Véase apartado: el juego en las leyes educativas vigentes en Infantil y Primaria). La prueba de que el juego cumple estos principios, la aporta Martínez:

El juego cumple con todos y cada uno de los principios de intervención educativa. Es decir, el niño interacciona con el medio que le rodea, se parte del nivel de desarrollo del niño, se producen experiencias de interacción social, hace que el alumno se sienta responsable de sus decisiones y afronte las consecuencias formándose su autonomía, y aprende a decidir libremente. (2010, p. 103).

Aún así, en la única etapa en la que se tiene más en cuenta como un recurso metodológico es en Educación Infantil.

Esta concepción peyorativa del juego es la herencia de los sistemas educativos pasados que trataban de ser funcionales, rígidos y alienantes. Esta concepción es así porque el juego se considera sinónimo de divertido, alegre, desenfadado, caótico, placentero, desordenado, alterado, ocioso, gozoso... entre otros. Todas sus connotaciones están relacionadas con el placer, y para muchos autores y educadores el placer está reñido con el aprendizaje. El problema se encuentra en que el objetivo básico de la educación es favorecer las condiciones para que el aprendizaje se produzca y para eso se necesita que el alumno quiera aprender; y siendo francos, las metodologías tradicionales no lo consiguen.

Una de las preocupaciones que tienen la mayoría de los docentes es la efectividad del juego como metodología. Da la sensación de que los niños pierden el tiempo cuando juegan, sobre todo cuando el juego es espontáneo. Una metodología más seria suele tranquilizar al educador, ya que se siente más competente porque los niños producen ante una tarea. Parece que cuando los niños juegan y se divierten no se garantiza que aprendan. Hoy por hoy, aún se asocia sacrificio con producción.

3.4.2. Valor del juego para el desarrollo psicomotor y los sentidos

El niño necesita jugar para desarrollarse, es una oportunidad para convertirse en persona en el sentido más amplio de la palabra. “El juego y el cuerpo se relacionan en su evolución a través de la actividad física que le resulta fundamental al niño para acceder placenteramente al conocimiento de la realidad: vivencia, percepción sensorial y movimiento se asocian con el juego en sus primeras etapas” (Aquino y Sánchez, 1999. p.137). Además, el juego potencia el desarrollo psicomotriz y de los sentidos. En los juegos de movimiento, además de un desarrollo de la coordinación motriz, también se desarrolla la estructuración perceptiva.

A continuación se detallan diversas características que el juego ayuda a desarrollar tanto en el ámbito psicomotriz como en el ámbito de los sentidos.

Tabla 3. El desarrollo que produce el juego en lo psicomotor y en los sentidos

Garaigordobil (2005b, p. 14).	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimiento de sensaciones nuevas. - Coordinación de los movimientos de su cuerpo, que se tornan progresivamente más precisos y eficaces (coordinación dinámica global, equilibrio...). - Desarrollo de su capacidad perceptiva (percepción viso-espacial, auditiva, rítmico-temporal...). - Estructuración de la representación mental del esquema corporal, el esquema de su cuerpo. - Exploración de sus posibilidades sensoriales y motoras, y amplían estas capacidades. - Descubrimiento de sí mismos en el origen de las modificaciones materiales que provocan cuando modelan, construyen... - Conquistación su cuerpo y el mundo exterior
Singer (1972) (citado en Navarro, 2002, p. 189).	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulación, movilización y toma de contacto don los objetos. - Control del cuerpo u objetos en situación de equilibrio. - Control del cuerpo y sus diversas partes en situaciones predecibles o no. - Secuenciación de movimientos apropiados en diversas situaciones de mayor o menor grado de incertidumbre.

3.4.3. El valor del juego para el desarrollo cognitivo

En el proceso del juego, los niños aprenden porque obtienen nuevas experiencias; el juego es una oportunidad para cometer errores, aplicar sus conocimientos y para solucionar problemas (Garaigordobil, 2005b).

Asimismo, Garaigordobil (2005b) establece grandes conexiones entre el juego y el desarrollo intelectual:

- El juego se trata de un instrumento que ayuda a desarrollar la capacidad del pensamiento. Primeramente se estimula el pensamiento motriz, seguido del pensamiento simbólico-representativo, y más tarde, el pensamiento reflexivo, que se trata de la capacidad para razonar.
- El juego es un estímulo para desarrollar la memoria y ayuda a mantener la atención.
- En el juego simbólico, la capacidad que el niño posee para cambiar de rol fomenta el *descentramiento cognitivo*¹, además ayuda a coordinar distintos puntos de vista para organizar debidamente el juego.
- El juego desarrolla la imaginación y la creatividad. Se trata de una actividad creativa, un trabajo de constante construcción y creación, incluso cuando se juega a imitar la realidad, ya que la construyen internamente. Se trata también de una forma de entrenamiento y combinación del lenguaje, pensamiento y fantasía.
- El juego estimula la discriminación entre la fantasía y la realidad. En él se realizan acciones simbólicas con diferentes consecuencias que en la realidad tendrían.
- El juego ayuda al desarrollo del lenguaje. Prueba de ello son los juegos lingüísticos (desde las verbalizaciones del bebé a las canciones, trabalenguas, etc.). Por otra parte el niño precisa de la expresión y la comprensión, nombrar objetos, lo que crea una expansión lingüística.
- La ficción que supone el juego constituye una vía de desarrollo del pensamiento abstracto. Los juegos simbólicos desarrollan la capacidad de simbolizar que se trata

¹ “el descentramiento cognitivo se trata de la capacidad para ver el mundo y para verse a sí mismo desde el punto de vista de otros, constituye el requisito cognitivo previo, para que el niño en la adolescencia, sea capaz de adoptar un juicio moral fundamentado en la cooperación entre iguales” (Ureña, 1999, p. 107).

de combinaciones intelectuales. En este tipo de juego se produce por primera vez una divergencia entre lo semántico (caballo) y lo visual (palo) y se inicia una acción que deriva del pensamiento (cabalgar) y no del objeto (golpear). Esta situación ficticia se trata de un prototipo de la cognición abstracta.

Además otros autores integran otros aspectos de gran importancia que el juego tiene en el desarrollo cognitivo del niño. Según Rives, Clavijo, Caballero, Fernández y Torres (2006, p. 532) se pueden añadir dichas relaciones:

- Los juegos de manipulación favorecen el desarrollo del pensamiento. Como señala Piaget se puede decir que los primeros años, la manipulación y el desarrollo cognitivo están íntimamente relacionados.
- El juego suscita la creación de zonas de *desarrollo potencial*².
- En el juego el niño puede realizar abstracciones descontextualizando el pensamiento. Dada la ficción que conlleva el jugar, puede realizar representaciones mentales de lo que no se encuentra presente.
- El juego favorece el desarrollo moral, ya que precisa de la capacidad de autocontrol, el cumplimiento de unas normas y la voluntad.

3.4.4. El valor del juego para el desarrollo afectivo

Se puede afirmar que el juego es una actividad que proporciona placer, entretenimiento y alegría de vivir. Permite expresarse libremente, encauza las energías positivamente y descarga las tensiones. Es un resguardo frente a las dificultades que presenta la vida, y ayuda a reelaborar experiencias para acomodarlas a las necesidades del niño. El juego proporciona la oportunidad de expresar los sentimientos negativos y contribuye a diseñar soluciones alternativas para la dispersión de tales sentimientos. Se constituye así un factor decisivo para el equilibrio psíquico en los primeros años de vida y dominio de sí mismo (Garaigordobil y Fagoaga, 2006).

Se pueden sintetizar unas conclusiones relativas al juego como desarrollo afectivo- emocional (Garaigordobil, 2005a):

² “El nivel de desarrollo potencial equivale a lo que el niño puede realizar cuando es ayudado por un adulto o por un compañero su capacidad superior. La distancia entre el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial es lo que Vygotski denomina *zona de desarrollo próximo*” (Díaz-Aguado y Baraja, 1993, p. 31).

1. *El juego es una actividad placentera que genera satisfacción emocional.*

El juego es una fuente de placer de diversas naturalezas. Podemos hablar del placer sensoriomotor, placer de ser causa y provocar efectos, placer de crear, placer de destruir sin culpa, placer de realizar acciones prohibidas, placer de ser omnipotente al igual que el adulto, placer en el movimiento, etc. El juego, al igual que otras actividades creadoras, genera satisfacción emocional, confianza y seguridad, desempeñando un importante papel en el desarrollo afectivo-emocional.

El niño tiende a representar situaciones de la vida cotidiana que le han generado o prevé que le van a generar experiencias positivas. De este modo continúa alimentando sus sentimientos positivos y placenteros.

Además cuando el niño experimenta situaciones que han sido precursoras de sentimientos negativos, el niño lo revive con el juego. Se trata de representar de nuevo la situación, el niño como sujeto pasivo, pero en este caso elaborando soluciones para mitigar la indeseada situación.

El juego permite al niño desempeñar un rol que no posee y desea obtener. Normalmente los niños juegan a ser padres o madres, desempeñando el papel de autoridad que los padres poseen en la familia.

2. *El juego favorece el control de la ansiedad asociada a las experiencias difíciles.*

Diversos autores como Piaget o Freud mantienen que en el juego el niño elabora y controla la ansiedad, con la finalidad de tranquilizarse. Esta ansiedad proviene de las experiencias que el niño mantiene con el mundo exterior, pero también de los deseos de su mundo interno que no puede satisfacer en el real. Por ello, en el juego encuentra una vía de escape y una forma de terapia para paliar las consecuencias negativas. Como ya se ha expuesto anteriormente, Freud observó que el niño elabora y reinterpreta estas experiencias traumáticas, repitiendo simbólicamente cada acontecimiento y siendo él mismo uno de los protagonistas del hecho.

Asimismo, Garaigordobil 2005a, en sus estudios observó que los niños que han sufrido alguna muerte cercana tienden a jugar a operar, a castigar, etc, como representación de sus sentimientos tras el suceso. De esta forma, el niño

pretende descargar la ansiedad que ha sufrido y conseguir un equilibrio psíquico. Así pues, través del juego un niño puede separar las experiencias dolorosas tanto placenteras del contexto original donde han sucedido.

Las representaciones de otros roles que el niño no tiene en la vida real también le ayudan al control de esta ansiedad. Harter (1987) (citado en Garaigordobil, 2005a) nos habla de los deseos de los personajes de cuentos que los niños a veces representan, ya que en realidad se trata de los deseos conscientes o inconscientes que el niño posee. Según Erikson (1940), los niños a través de los juegos con los muñecos recrean simbólicamente las experiencias traumáticas (citado en Garaigordobil, 2005a). De esta forma muchos terapeutas han utilizado este modo de juego con niños con enfermedades físicas, con víctimas de abuso sexual y físico, o con niños que han vivido el divorcio de sus padres, etc.

3. *El juego como medio del aprendizaje de técnicas para la resolución de conflictos.*

El juego, además, contribuye al desarrollo de la personalidad del niño porque se abordan problemas, se toman decisiones y se llega a unas soluciones. El juego es una forma de representar los conflictos que existen en el grupo y fuera de él. Los integrantes de éste deben ponerse de acuerdo en tomar ciertas decisiones y buscar soluciones para resolver los conflictos y poder continuar con el juego de forma pacífica.

La resolución de conflictos a través de los juegos cooperativos permite un aprendizaje lúdico, creativo, vivencial y reflexivo por medio del cual se desarrollan habilidades y actitudes esenciales para la resolución pacífica de conflictos. Se trata de un proceso donde se estimula la imaginación, la participación, la vivencia para generar una solución creativa y no violenta del conflicto. Permite que se desarrollen habilidades, estrategias y actitudes para saber enfrentar los conflictos que se pueden generar en la vida cotidiana y esto genera un proceso de aprendizaje vivencial (Cerdas, 2011).

3.4.5. El valor del juego para el desarrollo social

El ser humano se relaciona desde que nace con las personas más cercanas de su contexto más próximo. Según va creciendo el círculo de relaciones, se amplía y

comienza a conocer a nuevas personas. Comienza su interacción con la familia y los adultos que le rodean y posteriormente con otros niños y niñas. Estas relaciones suponen necesarias para un desarrollo cognitivo, social y moral (Molina, 2008).

A través de estas primeras relaciones, el niño comenzará a conocerse a sí mismo, a construir su propia percepción de lo que le rodea y desarrollar las destrezas necesarias para integrarse en el mundo social. De este modo, conseguirá construir una identidad social acorde con las necesidades que se precisan para integrarse en la sociedad (Palau, 2004).

De este modo, Romero y Gómez (2010) apuntan a que la madurez social dependerá del ambiente y el clima afectivo en que se desenvuelva el niño o la niña, sobre todo durante los primeros años de edad. Cuando el niño adquiera cierta madurez, tendrá la capacidad de relacionarse de forma plena y ajustada con otras personas. “La relación que existe entre el juego y la socialización infantil se podría resumir en una frase: *el juego llama a la relación y solo puede llegar a ser juego por la relación*” (Garaigordobil, 2005b, p. 16).

En un primer momento, el juego será de carácter individual, debido a su inmadurez social y a su egocentrismo que no les permite relacionarse con sus iguales de forma apropiada (Romero y Gómez, 2010). Hacia los seis años es cuando terminarán relacionándose con los niños de su edad de una forma equilibrada y ajustada. Es entonces cuando contarán con los puntos de vista de los demás y sus respectivas opiniones para poder jugar de una forma pacífica y ordenada, pasando a ser un juego compartido.

Compartiendo los juegos, los niños y niñas realizarán un aprendizaje social: aprenden a relacionarse con los demás, a guardar su turno de intervención, y el momento de compartir sus deseos, a compartir otros puntos de vista, a cooperar en la realización de tareas; en definitiva, aprenden a superar su egocentrismo. Todo esto va a contribuir a establecer sus primeros vínculos de amistad. (Romero y Gómez, 2010, p. 33).

Cuando los niños interactúan con los demás, desarrollan su capacidad de comunicación y desarrollan de una forma espontánea su capacidad de cooperación. Además evolucionan moralmente porque aprenden normas de comportamiento y convivencia (Garaigordobil, 2005b).

3.5. EL JUEGO EN LAS LEYES EDUCATIVAS VIGENTES EN INFANTIL Y PRIMARIA

A continuación realizaremos un repaso de la presencia y la importancia que el juego tiene en las leyes educativas, tanto de Educación Infantil y Educación Primaria. Seguidamente se exponen los principios pedagógicos y competencias que son necesarios para el desarrollo de los alumnos en cada etapa, y la contribución que el juego realiza para ayudar a su progreso.

3.5.1. El juego en el currículo de Educación Infantil

En el currículo de Educación Infantil, el juego se encuentra muy implícito en muchos de los artículos, áreas, objetivos... el juego se trata de un medio o eje organizador fundamental para la acción educativa. De este modo la intervención educativa se ve más fluida, de fácil elaboración, de más calidad y atractiva.

Refiriéndonos a los diferentes apartados de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Infantil, podemos destacar numerosas referencias al juego de manera directa.

Cuando hablamos de las áreas de ésta etapa, nos encontramos en la primera de ellas “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal” el juego como contribuyente para que el niño se conozca: “Para contribuir al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, el juego resulta una actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, y favorece el desarrollo afectivo, físico, cognitivo y social.” En cuanto a los objetivos de esta etapa, el juego aparece directamente implicado en uno de ellos “Desarrollar estrategias para satisfacer de manera cada vez más autónoma sus necesidades básicas de afecto, juego, alimentación movimiento...”. Dentro de los contenidos el juego aparece numerosas veces como eje para la secuenciación de éstos. Inclusive, aparece un bloque explícito en esta área que trata sobre el juego: “Juego y movimiento” y su relación con los diferentes ámbitos que ayuda a desarrollar éste, descritos anteriormente. También en los criterios de evaluación se tiene muy presente la forma en la que abordan los niños el juego en el aula.

En cuanto al área 2, “Conocimiento del entorno”, al igual que en el área 3.- “Lenguajes: comunicación y representación”, aparece numerosas referencias en los contenidos como estrategia para abordar algunos de ellos.

Uno de los principales objetivos que aparece en el currículum de Educación Infantil es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños”.

El juego como metodología didáctica es la única metodología que cumple con cada uno de los principios pedagógicos existentes en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y necesarios para el desarrollo del alumnado.

- Desarrollo afectivo:

El alumno solo dará rienda suelta a su curiosidad natural y su deseo de aprender cuando tenga cubierta la necesidad básica de afecto. Solo en los entornos afectivos en los que el alumno se siente integrado y aceptado por el resto, se convierten en entornos adecuados para aprender.

- Movimiento

El niño necesita movimiento para poner en marcha mecanismos de aprendizaje. Siempre que se garantice la acción implica cambio, sorpresa, descubrimiento, enriquecimiento, entre otros.

- Comunicación y lenguaje

Los estímulos a los que se somete un niño en el proceso de comunicación facilita el desarrollo de capacidades que el niño necesita para el proceso de aprendizaje. Una gran variedad de recursos comunicativos garantiza que todos los alumnos tienen acceso al material que el docente quiere enseñar.

- Pautas elementales de convivencia y relación social.

El hombre es un ser social y el aprendizaje más significativo se da entre iguales. Las experiencias de interacción social, cuanto más tempranas y abundantes enseñan al individuo a encontrar un sitio entre los demás. El aprendizaje en grupo es enfatizado por pedagogos, psicólogos y educadores para un aprendizaje más significativo.

- Interacción con el medio

El niño aprende porque siente curiosidad, debido a su comprensión de que lo que conoce no es suficiente para interactuar con el entorno. Las experiencias que el niño tiene en su entorno natural producen inquietud por aprender.

- Autonomía personal

Aprender a decidir libremente es una tarea llena de dificultades que debe iniciarse cuanto antes. El alumno debe sentirse responsable de sus decisiones y asumir sus consecuencias. De este modo el niño se sentirá autorrealizado y se motivará a continuar con su autonomía personal. En el juego se tienen que tomar ciertas decisiones y es el niño el protagonista.

- Partir del nivel de desarrollo del niño

Cada alumno aprende a un ritmo diferente debido a que sus conocimientos previos como el grado de madurez son diferentes al resto de compañeros. Se debe proporcionar a cada niño lo que precisa. El principio de individualización en la enseñanza es prioritario en nuestro sistema educativo.

- Actividades globalizadoras

Los alumnos no adquieren nuevos conocimientos de forma dividida. De hecho esto no debería suceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos los aprendizajes tanto en la forma de enseñar y de aprender deben ser globales y transversales en las diferentes áreas y distintas formas de conocimiento.

- Actividades de interés y significativas

El alumno solo aprenderá si el conocimiento que adquiere tiene un carácter significativo que pueda emplear en su entorno natural. De esta forma entenderá los contenidos que tengan significado para él, desechando los que no lo contengan. Los aprendizajes más duraderos son aquellos que contribuyen a la adaptación a su entorno. Para ello se partirá de los temas que sean de su interés.

3.5.2. El juego en el currículo de Educación Primaria

Existen algunas referencias sobre el juego en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación Primaria a lo largo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación:

- Los juegos y las actividades deportivas
- Los juegos predeportivos³
- Juegos de campo y de aventura

³ Navarro (1993) define los juegos predeportivos como “actividades lúdicas que suponen la adaptación de otros de mayor complejidad estructural y funcional –los deportes- con los que comparten algún tipo de afinidad o paralelismo” (Citado en Méndez, 2003 p.123).

- Respecto de las reglas del juego
- El juego musical
- El juego y la danza
- Juegos retóricos
- Estrategias de juegos cooperativos
- Juegos con materiales reciclados
- El uso del ordenador y el juego

Como se puede observar, el juego en la etapa de Educación Primaria, se relaciona fundamentalmente con las actividades deportivas. En este período se tiene muy en cuenta el juego para el desarrollo motor de los alumnos. Existe un bloque en el tercer ciclo que se denomina “Juegos y actividades deportivas” que agrupa un cuantioso número de contenidos, con el juego como denominador común, como la actividad más cercana a la naturaleza de los niños. En esta etapa educativa el juego no aparece implícito en el currículum para los demás tipos de desarrollo que hemos enunciado anteriormente. A pesar de que los principios metodológicos deben ser activos, participativos y atractivos para el alumnado no se hace mención a las metodologías lúdicas.

Muchos de los principios pedagógicos de Educación Primaria se pueden abordar a través del juego como estrategia metodológica. Podemos poner como ejemplo el conocer y comprender las diferentes culturas, aprendiéndolas a través de juegos del mundo. Otro ejemplo puede ser la resolución de conflictos a través de *role playing* o juego de roles. Pero a pesar de que es posible su utilización y sería interesante, el juego no se encuentra a penas implícito en el currículum de Educación Primaria. Podría incluirse en todas las áreas de trabajo al igual que en Educación Infantil, haciendo de las sesiones bastante más atractivas y diferentes al método tradicional.

El juego en esta etapa puede jugar como un elemento motivador que garantice un aprendizaje más significativo y como medio de desarrollo de los ámbitos afectivo, motor, social y cognitivo. Además el juego puede ser un buen precursor para el desarrollo de las diferentes competencias necesarias para el desarrollo normal del alumno. Éste, trabajado de forma adecuada no “jugar por jugar” puede ser un contenido de una riqueza impresionante. Torres (2009), realiza una reflexión acerca de las diferentes competencias y su desarrollo a través de la ayuda del juego:

- Competencia lingüística

El juego confiere el desarrollo de destrezas comunicativas y lingüísticas. Estas destrezas van desde la comunicación de tipo oral, a tipo escrito, a través del desarrollo de un vocabulario específico. A través de esta actividad también se puede reforzar el aprendizaje de otras lenguas.

- Competencia matemática

Existen juegos que directamente implican el desarrollo de competencias matemáticas como los juegos de azar, juegos de mesa, donde es necesario el desarrollo de ciertas tácticas.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

El juego está relacionado directamente con la adquisición del bienestar físico, mental y social. Esta actividad proporciona conocimientos y destrezas para el mantenimiento y la mejora de las cualidades físicas.

- Tratamiento de la información y competencia digital

La simple investigación sobre algún tema en concreto por medio de las TIC's (tecnologías de la información y comunicación) se trata de un reto para el alumno que se puede enfocar a modo de juego. Además son cuantiosos la cantidad de recursos lúdicos que existen en las nuevas tecnologías, como los juegos en red.

- Competencia social y ciudadana

El juego es un medio poderoso para la integración y el fomento del respeto, ayudando al progreso de la cooperación, de la igualdad y el trabajo colectivo. La práctica de esta actividad exige el cumplimiento de unas normas en la organización del grupo, asumiendo cada uno sus responsabilidades.

- Competencia cultural y artística

El juego puede ayudar a valorar las diferentes expresiones culturales como los juegos tradicionales, las actividades expresivas, los deportes como patrimonio de diferentes culturas. El conocimiento de estas manifestaciones culturales ayuda al adquirir una actitud abierta ante la diversidad cultural.

- Competencia para aprender a aprender

El juego se trata de una actividad precursora de la experimentación, permitiendo que el alumno sea capaz de regular su propio aprendizaje de la forma más organizada. Ayuda a desarrollar diversas destrezas de trabajo en equipo, adquiriendo aprendizajes de tipo técnico, estratégico que se pueden transferir a cualquier ámbito de su vida. De este modo el alumno aprenderá cuáles son sus puntos débiles y sus puntos fuertes, planteándose objetivos para llegar a su superación con voluntad y persistencia.

- Competencia en el desarrollo y autonomía personal

El juego contribuye a que el alumno tome cierto protagonismo ayudando al desarrollo de una cierta responsabilidad para la organización, desarrollo, gestión y planificación de la actividad; teniendo que tomar sus propias decisiones para el desarrollo positivo de ésta a través del cumplimiento de unas normas.

3.6. LA CREATIVIDAD

La creatividad fue un tema de gran interés para muchos de los grandes pensadores que trataban de explicar el fenómeno que se daba en los genios y quisieron entender lo que ocurría dentro de estos hombres tan especiales, los cuales fueron tan importantes para el desarrollo de la humanidad (Aquino y Sánchez, 1999).

Pero como han comprobado Moya y Vicente (2007), la creatividad aparece en las facetas de la vida de todas las personas. No se trata de un atributo específico de genios ni artistas como se ha creído durante mucho tiempo; todos somos creativos en mayor o menor medida y en diferentes aspectos.

El desarrollo de la creatividad no se estanca en una determinada edad, sino que se puede estimular su desarrollo a lo largo de toda la vida. “La investigación ha mostrado que la creatividad no se desarrolla linealmente, y que es posible aplicar actividades, métodos didácticos, motivación y procedimientos para incrementarla, incluso a una edad avanzada. La creatividad es un fenómeno infinito, es posible ser creativo de un sin fin de maneras” (Valqui, 2009, p. 1).

Según Garaigordobil (2005a) la creatividad, debido a su gran complejidad, es un concepto muy difícil de definir. Desde los años 50, se han realizado multitud de definiciones, cada una de las cuales ha sido articulada desde distintos parámetros:

persona, producto, proceso...por lo tanto, la creatividad es un fenómeno polisémico, multidimensional y de significación plural.

Bianchi define la creatividad, como “un proceso que compromete la totalidad del comportamiento psicológico de un sujeto y su relación con el mundo, proceso que concluye en un cierto producto apto para ser considerado nuevo, valioso y adecuado a un contexto de realidad, ficción o idealidad” (1990, p. 219). Además hace referencia a los procesos y acciones que conlleva en los seres humanos la actividad creadora: “el creador humano, por analogía, sería aquél que generaría una producción nueva y distinta de todo lo conocido, [...] de manera que las creaciones humanas siempre serán relativamente nuevas o distintas y nunca se originarán de la nada” (Bianchi, 1990, p. 218).

Moya y Vicente recogen una definición sobre creatividad muy clara y concisa que puede llegar al entendimiento de todos lo que significa este concepto: “la capacidad de elaborar productos originales, encontrar soluciones novedosas, ver todo lo que todos ven y pensar lo que nadie piensa” (2007, p. 5).

Asimismo, para Álvarez (2010) la creatividad es algo más que la elaboración de productos novedosos, ya que ser creativo no es solo eso, sino que también se refiere a la capacidad de asociar ideas o conceptos de una forma que no se haya dado en otro momento dando lugar a algo nuevo y original.

En la disciplina psicológica, este término no se incluía dentro de conceptos fundamentales de estudio en esta ciencia. Se entendía como ingenio, talento, invención... Es en las últimas décadas cuando ha ganado interés como área de estudio, especialmente en el ámbito educativo. Es entonces cuando se proyecta la importancia de este proceso y como una clave del logro de los aprendizajes fundamentales y trascendentales llamados “significativos” para la formación de los alumnos (Esquivias, 2004).

Para un desarrollo efectivo de la creatividad, ha de estimularse adecuadamente en el periodo escolar, de lo contrario irá disminuyendo hasta quedar prácticamente oxidada. Según de la Torre el autor Andersen captó con realismo este hecho al atribuir su pérdida en los adultos a la educación: “Entre los niños, la creatividad es algo universal; entre los adultos es casi inexistente. La gran cuestión está: ¿Qué ha ocurrido con esta capacidad humana, inmensa y universal?” (1995, p. 15).

John F. Arnold (citado en de la Torre, 1995) afirma que todos nacemos con un potencial definido y que varía para la actividad creadora y que las grandes diferencias que existe en el nivel de creatividad entre unos y otros es por las frustraciones de la vida real que impiden un normal desarrollo de dicho potencial.

Según Bianchi (1990) existen unas barreras u obstáculos que detienen el proceso creador. Se trata de una compleja variedad de barreras, directas e indirectas, personales e impersonales, que obstruyen el camino hacia la creatividad. De este modo se generan los temores, las ansiedades, las críticas prematuras, las presiones, los prejuicios, etc. Para desbloquear y quebrar las líneas del pensamiento unidireccionales es necesario ampliar, flexibilizar, movilizar y distender. “Es en este punto cuando podemos comprender la riqueza de posibilidades que ofrece la *estrategia lúdica*.” (Bianchi, 1990, p. 244). “Para ser creativo hay que evitar caer en moldes, rutinas, por lo que se debe mirar la realidad con ojos propios” (Moya y Vicente, 2007, p. 5).

Es Sternberg (1988) quien explica los pasos que actúan en el proceso creativo (citado en Álvarez, 2010, p. 5):

1. El reconocimiento de la presencia de una dificultad desde un nuevo enfoque conlleva el planteamiento de nuevas cuestiones.
2. Definición del problema. La definición del problema es tan importante como la solución de éste, pues una revisión y diagnóstico completo y justo de la situación puede llevar directamente a la solución.
3. El último paso es la enunciación de una estrategia y una representación mental, lo que puede facilitarse a través del insight⁴.

En cuanto a la relación de la creatividad con las características personales, cada vez se insiste más en que no es solo cuestión de aptitudes, sino que se trata más bien de una disposición que tiene que ver más con factores motivacionales y de personalidad. Según Álvarez (2010, p.7), las características personales que se relacionan con la creatividad son:

1. La motivación intrínseca

⁴ Para el autor Etchegoyen (2005) la palabra inglesa insight se compone del prefijo “in” que significa hacia dentro y “sight” que significa visión. Se refiere a un conocimiento que anteriormente no existía como tal. Es una forma de mirarse como nunca antes se había hecho. Un tipo especial de conocimiento nuevo, claro y distinto que ilumina de pronto la conciencia y se refiere siempre a la persona misma.

2. La curiosidad
3. El espíritu lúdico

Hoy en día las investigaciones sobre la creatividad son numerosas. Aún así en la vida cotidiana se siguen confundiendo la creatividad con intuición o capacidad artística. Debemos otorgar la importancia que realmente se merece el proceso creativo y no confundirlo con lo expuesto anteriormente, pues la creatividad no se reduce solo al mundo artístico como muchas personas piensan. Es un atributo que se puede desarrollar en la vida cotidiana, en cualquier momento espacio-temporal de la vida de una persona.

3.6.1. La creatividad en la escuela

En la educación la creatividad ha pasado de ser una cosa de niños a un valor educativo que se intenta desarrollar a través del currículum escolar. Se trata de un valor tan importante como lo puede ser la sociabilidad, la cooperación, la actitud participativa, el razonamiento, las aptitudes intelectuales o estrategias cognitivas. Es necesario que se incorpore en los objetivos de las materias curriculares, debiéndose de tener en cuenta en el proceso evaluativo (De la Torre y Marín, 1991).

Según Esquivias (2004) la escuela tiene como intención la formación y creación de futuros ciudadanos con capacidad de pensar y crear ante situaciones cotidianas donde se crea necesario la actuación del individuo. Para ello, la escuela se ha de reconocer como un espacio lúdico, activo que ha promovido situaciones de enseñanza-aprendizaje utilizando el pensamiento divergente, para actuar ante tales situaciones con capacidad creadora y lucrativa.

La creatividad es necesaria en todas las actividades educativas, debiendo de estar presente en las estrategias didácticas, ya que permite el desarrollo de aspectos cognoscitivos importantes para el aprendizaje. Sería interesante que se trabajase desde edades tempranas hasta niveles superiores.

3.6.2. Juego y creatividad

Para desarrollar una mente creativa es importante estimular a los niños a que jueguen, manipulen objetos, investiguen, descubran, y tengan curiosidad y necesidad de encontrar soluciones a los problemas que se les plantea la vida. Según el autor Heitelt (citado en de la Torre, 1995, p. 34) “el juego del niño es el camino real para el desarrollo de las capacidades espontáneas y creativas.”

Moya y Vicente realizan una relación importante que existe entre el juego y la creatividad:

Son muchas las necesidades de los chicos/as de nuestro alumnado, y nuestras que se pueden y deben mover y desarrollar en los procesos de aprendizaje: necesidad de juego, de comunicación, de afecto, de participación, de conocimiento, de expresión, de actividad. Cuando estas necesidades no son alimentadas se atrofian, se reprimen, adquieren un desarrollo anómalo, o se hipertrofian. Por tanto el sano y enriquecido desarrollo del afecto y de las motivaciones, es vital para los procesos creativos. (2007, p. 11).

Con esta reflexión podemos entender que el juego y la creatividad son conceptos que se encuentran íntimamente relacionados. Cuanto mayor es la utilización del juego en el aula, mayor motivación, y cuanto más se encuentren los niños motivados, más fácilmente se desarrollará la creatividad en sus acciones. Si el docente no procede a desarrollar esta forma metodológica, las necesidades de los niños no se encontrarán cubiertas y por tanto sus capacidades tan valiosas se verán finalmente reducidas.

Dentro de este campo, los autores clásicos de mayor trascendencia son Piaget y Vygotski, estableciendo una gran relación entre en juego, desarrollo cognitivo y creatividad. Piaget enfatiza la construcción individual de la comprensión del mundo, a través del juego simbólico. Para Vygotski es el lenguaje y la interacción social con el adulto mediante el juego lo que propicia el desarrollo cognitivo. “Para ambos autores la libertad mental que se da cuando juega el niño permite la libertad de asociaciones entre los objetos, acciones o ideas que activan la imaginación creativa” (Belver y Ullán, 2007).

Los orígenes de los procesos creativos están en el juego infantil y el juego es la manifestación de la imaginación en la infancia. Vygotski es tajante al respecto cuando expone que sin el juego la imaginación no es posible, y sin imaginación no se desarrolla la capacidad creadora.

Según Caillois (1986) el juego es un mediador fundamental en el proceso creador: “el juego no prepara para ningún oficio definido; de una manera general introduce en la vida, acrecentando toda capacidad de salvar obstáculos o de hacer frente a dificultades” (p.18).

“Mediante la personalización del entorno material somos capaces de potenciar el pensamiento creativo” (Csikszentmihalyi, 1998, p. 175). Es tarea del docente crear un ambiente en el aula que propicie la creatividad de sus alumnos. Para ello debe valerse por un lado de recursos materiales, pero por otro poseer ciertas cualidades y características para desarrollar en sus alumnos su lado más creativo.

3.6.3. El docente creativo

La creatividad debe de estar presente en la formación de los docentes. Debe de asumirse este valor como cualquier otro y darle la importancia que se merece. La educación debe ser una coordinación de conocimientos e instrumentos que se adapte a las nuevas exigencias y que tengan un aire de innovación (De la Torre y Marín, 1991, p. 22).

Para un docente lo más fácil es aferrarse a lo que le resulte más familiar y caminar por caminos ya conocidos. Pero el docente creativo la mayoría de veces intentará ir por caminos desconocidos pero innovadores y atractivos para sus alumnos. “Si queremos iluminar la imaginación de los niños, primero tenemos que encender la nuestra” (Menchén, 2005, p. 185).

Educar no es sinónimo de transmitir, sino de capacitar al alumno para integrarla por sí mismo y ser capaz al mismo tiempo de recrearla y enriquecerla. Educar creativamente es educar para el cambio y capacitar para la innovación (De la Torre y Marín, 1991).

Para saber estimular la creatividad, el docente debe poseer unos conocimientos, características y actitudes que le permitan crear un ambiente de aprendizaje en el aula. Este tipo de docente tiene unas características comunes: son sensibles, imaginativos, flexibles, empatizan con sus alumnos, poseen de recursos ingeniosos, gran capacidad para establecer relaciones cordiales (Menchén, 2005).

“El docente tiene que estar dispuesto a reinventar y a reaprender con sus alumnos, y así descubrirá cosas nuevas. Experimentar, correr riesgos, y tener errores serán comportamientos habituales. Esta nueva forma de entender la relación profesor-alumno supone modificar el concepto de éxito en clase” (Menchén, 2005, p. 186). El docente creativo debe responder a una serie de características que resumimos en la tabla 4.

Tabla 4. Perfil del docente creativo

Características	Ámbito
Educar en la libertad y para la libertad	La libertad se trata de vivir tu propia vida sin obstaculizar la libertad de los demás.
Educar en el amor	El niño no solo tiene derecho a ser instruido, sino que tiene la necesidad de ser amado.
Fomentar la autodisciplina	Desde pequeño se debe fomentar el desarrollo de los valores de responsabilidad y participación.
Trabajar todos los canales de comunicación	Se debe estimular los diferentes tipos de expresión (imágenes, gestos, palabras, etc.).
Estimular el interés por investigar y descubrir	En aprendizaje significativo se da cuando los niños descubren por sí mismos.
Renovar	No caer en la rutina.
Cuidar las capacidades del niño	De debe tener en cuenta las aptitudes y posibilidades académicas.
Emplear la heteroevaluación	En la evaluación intervendrán todos los que han participado en el proceso educativo.
Humorizar las relaciones	Crear un ambiente en el aula que permita superar el miedo al ridículo.
Trabajar en equipo	Desarrollar actitudes de respeto, comprensión y participación.

Fuente: Menchén, 2005, p. 187

Según Csikszentmihalyi (1998) para que el alumno pueda mantener el interés en una materia tiene que disfrutar trabajando con ella. Si el docente no facilita el aprendizaje el alumno se sentirá desalentado y angustiado por no poder disfrutar de la materia. Pero si el docente hace el aprendizaje demasiado fácil, el alumno se terminará aburriendo y perderá la motivación. Es tarea del profesor encontrar un equilibrio entre la dificultad de las propias tareas y las destrezas de los alumnos, para que de este modo, resulte placentero para el alumno y desee aprender más.

3.6.4. Creatividad y pensamiento divergente en el aula

De antemano debemos entender qué significa pensamiento divergente, pues se trata de una capacidad sumamente importante e interesante a desarrollar en las personas. Según Pantoja se trata de un estilo cognitivo propio de la persona creativa. Lo define como:

La capacidad para generar una alta cantidad de respuestas a una pregunta, o de ofrecer una variada gama de alternativas de solución a una situación, reto o problema. Las preguntas que se hacen para este estilo de pensamiento son abiertas induciendo en el individuo la posibilidad de ofrecer varias respuestas o

alternativas de solución. Algunos indicadores asociados a este estilo son: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. (2004, p. 6).

Hasta los años 60, el estudio de la inteligencia se había limitado al análisis del pensamiento convergente. Guilford es quien da el primer paso para considerar el pensamiento divergente como entidad propia e independiente. En una persona se pueden encontrar dos tipos de pensamientos (Álvarez, 2010, p. 11):

- Pensamiento convergente: pensamiento orientado a la solución convencional de un problema.
- Pensamiento divergente: aquel pensamiento que elabora criterios de originalidad, inventiva y flexibilidad.

Dentro de la escuela, los docentes deben valorar este tipo de pensamiento y motivar a los niños a desarrollarlo siempre que se crea necesario. Según de la Torre, “en el aula, el profesor debe respetar el pensamiento divergente de los niños, no enjuiciar sus ideas prematuramente, utilizar procedimientos flexibles en clase, y dar libertad para exponer sus ideas” (2005, p. 35).

Cuando atosigamos al niño con preguntas cuya respuesta debe contener las palabras exactas que utilizó el profesor se está contribuyendo al estancamiento y a la imposibilidad de desarrollo del pensamiento divergente, y por lo tanto creativo. Las preguntas divergentes deben dar libertad al niño a encontrar la solución ya que no solo existe una única respuesta. Este tipo de preguntas estimulan la indagación, la búsqueda, la investigación, desarrollando de esta manera el pensamiento creativo. En cambio, las preguntas convergentes suelen tener una única respuesta, lo que crea en el niño una limitación de uso del pensamiento creativo.

La pregunta divergente se puede caracterizar por los siguientes rasgos (de la Torre, 2005, p. 37):

- No precisa necesariamente de la utilización de la memoria.
- No deja indiferente al sujeto, sino que despierta en él cierta inquietud y curiosidad por la respuesta.
- Sorprende, ya que escapa de las expectativas de los planteamientos corrientes.
- Desencadena una pluralidad y variedad de respuestas.

- Carece de respuestas predeterminadas o dadas previamente, buscando en ellas crear situaciones estimulantes que provoquen la originalidad del pensamiento, rompiendo con las inhibiciones que lleva consigo el temor a equivocarse.
- Hace del sujeto un ser diferente, auténtico, original y seguro al obtener respuestas diferentes al resto, por lo que presume de una satisfacción personal y motivacional.

Como anteriormente se ha expuesto, Esquivias (2004) explica que la escuela tiene como intención la creación y formación de futuros ciudadanos con capacidad de pensar ante situaciones donde se crea necesaria la actuación del individuo. La escuela promoverá situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrollando el pensamiento divergente, a través de actividades lúdicas, para actuar con capacidad creativa y lucrativa.

“A través del pensamiento divergente, la creatividad puede plasmarse tanto en la invención o descubrimiento de objetos y/o técnicas, en la capacidad para encontrar nuevas soluciones modificando los habituales planteamientos o puntos de vista; o en la posibilidad de renovar antiguos esquemas o pautas” (Álvarez, 2010, p. 11).

El autor Ken Robinson, en su video documental *Changing Paradigms* realiza una crítica a nuestro actual sistema educativo, el cual fue concebido para satisfacer las necesidades de la industrialización. Robinson critica que la educación crea niños clones, y que todos siguen un mismo patrón. Se ha estigmatizado el error y el riesgo, y se incentiva la pasividad, el conformismo y la repetición, y esto debemos cambiarlo. Un niño, con su gran creatividad, no tiene miedo a equivocarse y se siente orgulloso de sus producciones. El error se encuentra cuando el propio sistema educativo bloquea el desarrollo de esta cualidad, y obliga al niño a reproducir unos determinados pasos estandarizados. La creatividad es un bien del que todos podemos disfrutar, y la escuela debería enfatizar su desarrollo. Para este autor, el pensamiento divergente no es lo mismo que la creatividad, pero ayuda a su consecución. Es una capacidad esencial para la creatividad que ayuda a ver varias respuestas válidas a una sola pregunta o ver varias formas de interpretar una pregunta. Se trata de una capacidad contraria al *pensamiento*

*convergente*⁵, la cual es la que se desarrolla en nuestro sistema educativo y que no ayuda a la adquisición de la creatividad.

3.6.5. Motivación, creatividad y juego

Primeramente sería interesante conocer lo que significa el concepto de motivación, dado que los demás ya los conocemos. Según Montero (2009, p. 84) la motivación se define como “la fuerza interna que dinamiza al individuo en dirección a una meta y a unos resultados específicos, originada en una necesidad, carencia o alteración del bienestar, ya sea por exceso o por defecto.”

Por otro lado Acosta (1998) introduce una serie de procesos nuevos en el concepto de motivación, “para mí, es un conjunto de procesos en los cuales hay por lo menos tres subprocesos: un proceso de activación, un proceso de dirección y un proceso de persistencia, y yo diría que en los tres quien verdaderamente destaca sobremanera es el sujeto” (1998, p. 43).

Navarrete (2009, p. 2) define que la motivación dentro de un aula “es el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él”. Este interés se puede adquirir o mantener dependiendo de los factores extrínsecos y intrínsecos. Para Hidalgo (2010) los factores intrínsecos son los que se encuentran estrechamente relacionados con los que se aprende y los factores extrínsecos se trata de los elementos externos al sujeto que condicionan ese aprendizaje.

La motivación como elemento culminante para un aprendizaje activo, no se comenzó a tener en cuenta hasta el pasado siglo.

No es hasta principios del siglo pasado cuando Thorndike comprueba la conexión entre aprendizaje y motivación. [...] a pesar de las críticas vertidas, Thorndike aportó evidencias experimentales que avalaron su descubrimiento, por lo que alrededor de 1920 la motivación se estableció como un concepto fundamental para la Educación y la Psicología. (Rodríguez, 2009, p. 40).

Para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos han de encontrarse motivados. El rendimiento académico viene determinado en gran medida por el grado de motivación que el alumno posea. Por otro lado solo se puede enseñar a

⁵ “El pensamiento convergente es el requerido para resolver un problema al que corresponde una sola y precisa respuesta acertada” (Titone, 1986, p. 124).

los que quieren aprender. Querer aprender supone una dificultad, ya que el alumno debe poner de su parte. Para poder instruirse el alumnado debe asumir un reto para alcanzar un objetivo y dotarse de recursos necesarios para asumir esta dificultad.

Por lo que respecta a este hecho, Hidalgo (2010, p. 115) nos habla de su propia experiencia de la motivación en el aula: “si los niños no están motivados, no puedo enseñar. Para motivar a los niños de Educación Infantil debo programar actividades que sintonicen con sus centros de interés. El centro de interés de los niños a estas edades es, principalmente el juego.” Las actividades lúdicas son enormemente motivadoras para los alumnos.

El docente juega un papel muy importante en el momento de crear en el aula un ambiente donde los alumnos se encuentren motivados. Esta ardua tarea cuando se trabaja con niños es si cabe aún más difícil. Los niños se guían por placer y aprenden por puro hedonismo y su objetivo es que sean evaluados de una forma positiva para contribuir al desarrollo de su ego.

Desde el punto de vista del contexto educativo, lo que se pretende es que el sujeto se motive a sí mismo, que sea éste su propia fuente de motivación. (Acosta, 1998). Una buena actuación sería generar en el alumno una *automotivación* para llegar a un aprendizaje autónomo, creando sujetos activos e independientes.

Moya y Vicente (2007) sugieren la relación que existe entre la motivación, el juego y la creatividad, y que los docentes deberían tener en cuenta para desarrollar actividades entretenidas en el aula:

Son muchas las necesidades de los chicos/as de nuestro alumnado, y nuestras que se pueden y deben mover y desarrollar en los procesos de aprendizaje: necesidad de juego, de comunicación, de afecto, de participación, de conocimiento, de expresión, de actividad. Cuando estas necesidades no son alimentadas se atrofian, se reprimen, adquieren un desarrollo anómalo, o se hipertrofian. Por tanto el sano y enriquecido desarrollo del afecto y de las motivaciones, es vital para los procesos creativos (2007, p. 11).

Con esta reflexión podemos entender que el juego, la motivación y la creatividad son conceptos que se encuentran íntimamente relacionados. Cuanto mayor es la utilización del juego en el aula, mayor motivación, y cuanto más se encuentren los niños motivados, más fácilmente se desarrollará la creatividad en sus acciones. Como han

expuesto estos autores, si el docente no procede a desarrollar esta forma metodológica, las necesidades de los niños no se encontrarán cubiertas y por tanto sus capacidades tan valiosas se verán finalmente reducidas.

Según Csikszentmihalyi (1998) para que el alumno pueda mantener el interés en una materia tiene que sentirse motivado para disfrutar cuando trabaje con ella. El juego es una de las formas de atraer la atención del alumno.

La actividad lúdica crea una situación bien aceptada por los alumnos. El juego en el aula se utiliza como *motivación extrínseca*⁶ como alternativa al método clásico. Además el juego ayuda a una fuerte *motivación intrínseca*⁷ que normalmente se encuentra desaprovechada y que los profesores no saben sacar partido. “El juego al ser agradable por sí mismo, no hay nada más que este placer de seguir jugando” (Pla, 1989, p. 164).

3.7. METODOLOGÍAS DOCENTES MOTIVACIONALES

La sociedad ha ido evolucionando y la forma de transmisión de conocimientos debería evolucionar y renovarse. A veces, las metodologías utilizadas no son las más adecuadas para los niños de nuestra sociedad. Los docentes, intentan mantener cierta apariencia de orden y se limitan a transmitir el currículum en cierta manera. Pero de lo que se trata es de mantener la atención del alumnado para que se dé un auténtico proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo se ha complicado y el sistema no ha sabido reaccionar. Los grandes problemas de la educación se han magnificado, dejando a su paso una serie de docentes reprimidos, padres irritados y alumnos aburridos. En nuestra sociedad las metodologías tradicionales ya no funcionan y no motivan a los niños. Ahora más que nunca es cuando se cuestionan la necesidad de cambiar las metodologías docentes.

Según Martínez (2010, p. 104) un docente se encuentra realmente satisfecho y animado cuando observa que sus alumnos están felices, motivados y contentos, con

⁶ Motivación extrínseca “es aquella que incita a actuar al individuo por la existencia o el individuo espera que existan, algún tipo de recompensas externas” (González y González, 2002, p. 26).

⁷ Motivación intrínseca “es aquella que incita a actuar al individuo sin la necesidad de que existan o el individuo espere algún tipo de recompensas externas. [...] es la más difícil de conseguir puesto que proviene del propio sujeto” (González y González, 2002, p. 26).

ilusión por trabajar y aprender. Cuando estos aspectos se dan dentro del aula el proceso de enseñanza-aprendizaje es mucho más fácil, fluido y natural. Por tanto uno de los objetivos de la educación es tener los instrumentos necesarios para propiciar las condiciones idóneas para enseñar y aprender. Solo con alumnos que se encuentren motivados se podrá conseguir intervenir educativamente.

“¿Por qué tomar el juego como organizador o eje del trabajo educativo? Ésta es una decisión que se justifica en base a numerosos razones, fundamentadas en las notas características del juego” (Enciclopedia de la Educación Infantil, p.15):

- la potencia motivadora y placentera que posee
- la garantía de activación (impulsa la actividad)
- la flexibilidad (permite integrar todas las modalidades de trabajo)
- su valor para el aprendizaje de destrezas, normas, patrones, usos...
- su carácter abierto e informal.

A continuación se hará una reflexión de una de las metodologías que se pueden utilizar en el aula para atraer y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se encuentra íntimamente relacionada con el juego.

3.7.1. El aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento es una metodología de aprendizaje por sí misma y una de las consecuencias del juego y la acción. En este tipo de aprendizaje, el docente expone la meta que debe ser alcanzada pero no los contenidos de una forma acabada. El profesor es el mediador de la actividad y guía a los alumnos para que recorran el camino para alcanzar los objetivos propuestos (Baro, 2011).

Bruner (1988) plantea que los profesores deberían cambiar sus respectivas metodologías acorde con las necesidades de los alumnos su estado de evolución y su desarrollo. Para este autor el “el descubrimiento produce el aprendizaje significativo.”

Según el autor Baro (2011, p. 5) “el aprendizaje por descubrimiento se produce cuando el docente le presenta todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por sí mismo lo que se desea aprender.”

Según Bruner (1988, p.44) se puede hablar de tres tipos diferentes de descubrimiento:

1. Descubrimiento inductivo: supone una reordenación de los datos para llegar a una nueva categoría, concepto o generalización.
2. Descubrimiento deductivo: implica la combinación o relación de ideas generales, con la meta de llegar a unos enunciados específicos.
3. Descubrimiento transductivo: el individuo relaciona o compara dos elementos particulares y entiende que son similares en uno o dos aspectos

El juego individual puede producir descubrimiento siempre que el niño posea una capacidad potencial y la situación sea la adecuada. Cuando el juego es colectivo se dan unas condiciones óptimas para que los niños descubran y por tanto aprendan. Este tipo de “aprendizaje social” es más rico ya que la interacción entre iguales enriquece cualquier tipo de juego, actividad o entorno de aprendizaje. Siempre que sea posible es preferible jugar en grupo.

Cuando se trabaja con niños en un entorno lúdico y creativo se facilitan nuevos descubrimientos. Además todos los niños se benefician de los descubrimientos de sus compañeros más inteligentes y aprenden de éstos por imitación.

3.7.2. Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo fue propuesto por Ausubel, psicólogo estadounidense influido por los aspectos cognitivos de Piaget. Planteó su Teoría del Aprendizaje Significativo por Recepción en la que afirma que el aprendizaje se da cuando el material se presenta en su forma final y se relaciona con los conocimientos anteriores de los alumnos (Baro, 2011).

Según Torres (1991) el aprendizaje significativo se puede definir como:

El aprendizaje es el que el alumno desde lo que sabe (preconceptos), y gracias a la manera como el profesor presenta la nueva información (función mediadora), reorganiza su conocimiento del mundo (esquemas cognitivos), pues encuentra nuevas dimensiones, transfiere ese conocimiento a otras situaciones o realidades, descubre el principio y los procesos que lo explica (significatividad lógica), lo que le proporciona una mejora en su capacidad de organización comprensiva para otras experiencias, sucesos, ideas, valores y procesos de pensamiento que va a adquirir escolar o extraescolarmente. (Citado en Ruíz, et al. 2003, p.28).

El aprendizaje significativo favorece la adquisición de los conceptos a través de la acción, manipulación, la exploración, y todos los aspectos que el jugar conlleva. Este tipo de aprendizaje requiere que el alumno contribuya para elaborar las conexiones y relaciones necesarias que existen entre su conocimiento y el nuevo contenido. Para poder cumplir con el objetivo final del aprendizaje significativo, según Baro Cáliz (2011) se deben cumplir varias condiciones:

1. Primeramente el alumno debe de poseer los conocimientos previos necesarios para poder acceder de forma adecuada a los nuevos. Este nuevo contenido debe poseer una significatividad para el alumno para que pueda integrarlo como parte de su propio conocimiento. Para ello sería interesante la utilización de metodologías para que activen los conocimientos previos.
2. El nuevo conocimiento debe contener una estructura interna con una lógica intrínseca para que el alumno pueda construir su significado. Si el contenido está poco estructurado o es pobre, el alumno difícilmente podrá darle una significatividad.
3. La actitud del alumno es determinante para que se produzca un aprendizaje significativo. Debe tener la intención y realizar el esfuerzo de relacionar lo antiguo con lo nuevo. De ello dependerá el grado de motivación para aprender y la habilidad del profesor para incrementar y activar esta motivación.
4. El aprendizaje debe ser funcional, el alumno debe encontrar utilidad a los nuevos conocimientos para poder aplicarlos en cualquier situación en la que se requiera.

El aprendizaje significativo es aquel que tiene sentido para el individuo y se puede transferir a situaciones similares, implica la transformación de nociones y conceptos intelectuales, parte de experiencias, intereses, habilidades, actitudes, madurez y estilos de aprendizaje. La estrategia lúdica pretende que el aprendizaje sea significativo para que el conocimiento llegue a transferirse a situaciones de la vida cotidiana (Flores, Mundo y Soria, 2006).

Es interesante que el maestro motive a sus alumnos a desarrollar la capacidad que tienen para generar un vínculo entre el nuevo material aprendido y los conocimientos previos del alumno. Esto se puede lograr de la forma más natural y sencilla, por medio de juegos educativos. Los niños obtienen un mayor número de

experiencias y aprendizajes espontáneos a través del juego. Por lo que el juego se trata de un instrumento operativo ideal para que el maestro realice aprendizajes significativos en sus alumnos (Zapata, 1995).

La planificación de un juego con carácter pedagógico y la exploración de sus posibilidades en el aula, hace posible la consecución de ciertos objetivos. Este tipo de juego se desarrolla con la intención de provocar un aprendizaje significativo, estimular la construcción de nuevos conocimientos y facilitar el desarrollo de habilidades (Alsina y Planas, 2008).

3.8. INVESTIGACIONES CON RELACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

Tras haber realizado numerosas búsquedas sobre el juego como metodología didáctica y potenciador de la creatividad, cabe decir que son pocos los estudios que existen en nuestro idioma. Se trata de un tema que destaca por la enorme cantidad de información perteneciente, pero no por las investigaciones en relación a esta cuestión. A nivel nacional, la autora más reconocida que presenta numerosos estudios es Maite Garaigordobil de los que se destaca las investigaciones en educación y aquí se expresan los relacionados con el juego y la creatividad.

Como introducción a este apartado cabe destacar que el juego ha existido desde siempre, aunque eran muchos los autores que sostenían que esta actividad solo servía como preparación para otras actividades. Otros autores lo han tratado como un simple pasatiempo que no tenía mayor trascendencia. Posteriormente estas concepciones fueron evolucionando y tecnificándose lo que propició que se dedicara más tiempo al juego y se tuviese mayor consideración. A lo largo de la historia el juego ha sido objeto de estudio de numerosos autores, que han tratado de considerarle un factor determinante para el desarrollo del niño (Gutiérrez y Mejía, 2010).

Con la llegada de la concepción constructivista, el diseño del currículum tomó como base los pensamientos de esta corriente. Esta concepción está basada en los aportes de la psicología cognitiva, el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos manejados por Goodman (1989) y Smith (1983), la teoría sociocultural de Vygotski entre otros. Todos tienen como denominador común el

proceso constructivista del aprendizaje. Buhler (1928), Chateau (1946), Erikson (1960) y Piaget (1971) centraban su interés en los aspectos psicológicos y en la importancia del juego para el desarrollo infantil. Para Piaget el juego fue el centro de sus estudios y lo tomó como referencia a partir de una serie de procesos cognitivos (citado en Minerva, 2007).

En primer lugar, se presenta uno de los trabajos de Garaigordobil (1995) donde propuso para su investigación una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. Después de realizar diferentes análisis estadísticos y observacionales se puso de manifiesto que los niños que se sometieron al programa incrementaron significativamente varios aspectos. Los más destacados fueron los siguientes:

- Mejoraron las conductas de sensibilidad social y de respeto de las normas de la sociabilidad-autocontrol.
- Disminuyeron las conductas agresivas, de apatía-retraimiento y ansiedad-timidez.
- Mejoraron la conducta social con los compañeros, en el contexto familiar, extraescolar.
- Aumentó la madurez para el aprendizaje escolar, mejorando la comprensión verbal, aptitudes numéricas, etc.
- Mayor aprendizaje y control del esquema corporal.
- Mayor cantidad y calidad de las estrategias cognitivas de interacción social. (autoconcepto)
- Mejores relaciones intragrupo, cooperación.

Todos estos resultados entre otros, ratifican y subrayan el positivo papel de la interacción lúdica y la cooperación en el desarrollo infantil.

Por otro lado, la Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina (2004) expone los resultados de los estudios realizados por Myoungsoon (2002) que indican que el juego es una situación donde el niño no está sometido a reglas, por lo tanto su motivación y participación aumentan y con ello el aprendizaje y disfrute de éste. Según Myoungsoon a través del juego el niño desarrolla habilidades relacionadas con:

- Lo cognitivo (resolución de problemas, hablar, compartir ideas con otro, desarrollar su creatividad e imaginación).
- Lo social y emocional (expresar y manejar emociones apropiadamente, esperar turnos, cooperar, compartir).
- Lo motriz (movimientos gruesos y finos, practicar y refinar habilidades).

Asimismo, Minerva (2007) aporta unos resultados de su investigación de carácter descriptivo sobre el juego como elemento primordial para el desarrollo del aprendizaje en el aula. El punto de partida de esta investigación fue su revisión teórica acerca de la importancia del juego como elemento decisivo y facilitar de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta autora determina que la estimulación que genera el juego hace que los alumnos desarrollen su concentración, su curiosidad, su reflexión e imaginación entre otras. Los resultados de la investigación determinan la importancia del docente en la labor de conocer los términos del juego en relación con la realidad y planificarse para conseguir los objetivos esperados. Las estrategias se deben concebir como innovadoras, creativas y motivantes para buscar los beneficios de la enseñanza y del aprendizaje.

De igual forma, Garaigordobil (2006) presentó otro trabajo sobre la evaluación de un programa de juego diseñado para estimular la creatividad infantil. En un repaso de otros programas de la misma índole, Garaigordobil expone que muchos autores son los que creen que la creatividad puede desarrollarse a través del entrenamiento, y muchos estudios recientes confirman esta creencia. Por esta razón son muchos los países que están incrementando la prioridad de las escuelas para estimular el pensamiento creativo. Además en conexión con esta idea existen varios estudios que demuestran que el juego es una actividad que estimula la creatividad infantil y que nos sirven como antecedente (Baggerly, 1999; Dansky, 1980; Howard, Taylor y Sutton, 2002; Kalmar y Kalmar, 1987; Mellou, 1995; Price-Coffe, 1995; Russ, 1996, 1998, 2003; Udwin, 1983; Yawkey, 1986; citado en Garaigordobil, 2006). En este caso se expone un estudio que forma parte de una línea de investigación que se lleva desarrollando desde la década de los 90, en la que se han diseñado y evaluado varios programas de intervención que se estructuran en base a tres parámetros “juego, cooperación y creatividad”. Se trata de un estudio que tiene por objetivo diseñar un programa de juego cooperativo-creativo dirigido a niños de 10 a 12 años.

Los resultados de de este programa supuso el incremento de:

- La creatividad verbal, es decir, en la capacidad para aportar ideas novedosas que están lejos de lo obvio, común o establecido e infrecuentes estadísticamente.
- La creatividad gráfico-figurativa, originalidad al presentar ideas novedosas, infrecuentes, aportando ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común.
- Incremento de las conductas y rasgos característicos de las personas creadoras, tales como ofrecer soluciones originales a problemas, uso de materiales de juego de forma original, interés por las actividades artísticas o juegos de palabras de fantasía, simbólicos, intelectuales.
- Aumento del número de alumnos con características de persona creativa.

Atendiendo a investigaciones sobre opiniones de los profesores acerca del juego como uso didáctico, Gairín (1990) realizó una investigación sobre las consecuencias que pueden derivarse al utilizar juegos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. En esta investigación se recogen los siguientes datos:

- El 57% de los profesores opinan que la utilización del juego es una actividad que resulta amena para sus alumnos. Y el 43 % opinan que resulta muy amena.
- El 84% opinan que los juegos son útiles para la preparación de sus alumnos. Muy útiles lo consideran un 16%.
- Los juegos resultan poco difíciles de practicar en opinión del 67% de los docentes, mientras que son difíciles en opinión del 33%.
- En la opinión del 83% de los profesores los juegos resultan importantes para la preparación de sus alumnos. Y son muy importantes para el 10%.

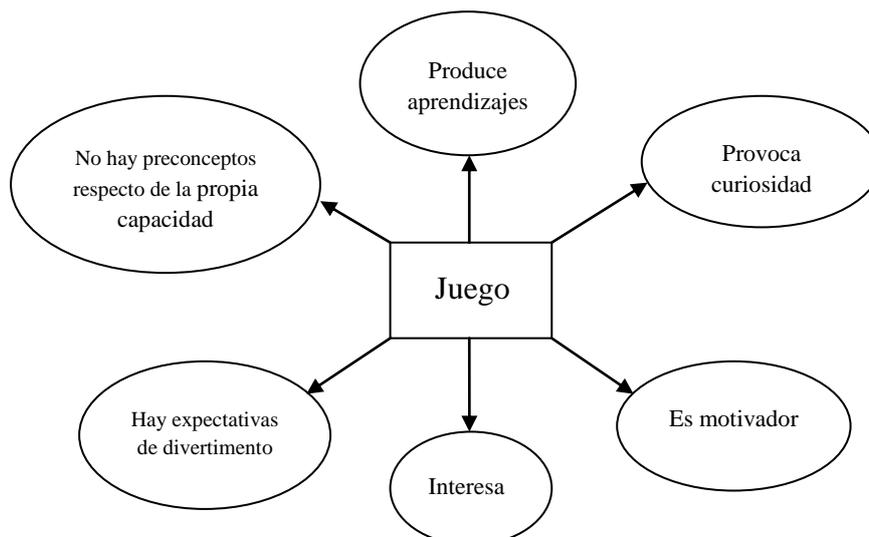
A parte la opinión que tienen los docentes sobre la utilización del juego como metodología, también se procedió a preguntar sus opiniones sobre el tipo de mejora que pueden aportar los juegos educativos y estos fueron los resultados:

- El 88% de los profesores opinan que se mejorará la motivación de los alumnos.
- El 83% opina que el profesor puede construir nuevos recursos didácticos.
- Para el 29% de los profesores las relaciones se ven mejoradas con el resto de los compañeros.
- El 28% de los docentes piensa que los juegos le permiten mejorar su actuación didáctica.

- Para el 26% de los encuestados los juegos permitirán mejorar la organización del trabajo dentro del aula.
- Un 21% opina que los juegos ayudan a mejorar la programación de la asignatura y se mejoran los conocimientos matemáticos.

Son comunes las investigaciones del juego como recurso didáctico en la asignatura de las matemáticas. Por ejemplo, de Torres (2001), realizó una experiencia de perfeccionamiento docente matemática, basada en la puesta en práctica de una propuesta de trabajo, sustentada en la incorporación del juego en la tarea docente como una herramienta didáctica. Después de la realización de esta experiencia se observó en los alumnos un cambio favorable de actitud ante las matemáticas y se percibió un aumento de placer en el quehacer matemático. La gran mayoría participó activamente y se mostró interés por las tareas que se planteaban a continuación. Los alumnos empezaron a fortalecer su confianza y a aprender de los errores propios y de los compañeros, incluso aquellos que poseían dificultades. Respecto a los docentes que participaron en la experiencia están seguros de percibir un cambio actitudinal en sus alumnos, y también en cuanto al aprendizaje de la matemática tanto en los conceptos como en los procedimientos. En este trabajo se hace gráfica la importancia que ha tenido el juego en esta investigación:

Figura 1. El juego y sus cualidades en el aula



Fuente: de Torres, 2001, p. 28.

En la misma línea, sobre el juego como estrategia didáctica en las matemáticas, encontramos la investigación de Burgos et al. (2001), donde se lleva a cabo la planificación de actividades mediante la implementación de una metodología basada en juegos educativos y materiales manipulativos. Mediante la recogida y triangulación de diversos métodos de investigación se obtuvieron los siguientes resultados a partir de la utilización de esta nueva metodología:

- Se evidenció un cambio positivo en la percepción por parte de los alumnos. Éstos consideraron esta nueva metodología como una forma entretenida de aprender matemáticas, facilitando su comprensión, aumentando su participación y su disposición en las clases.
- Respecto al trabajo en grupos, participaban motivados y se ayudaban a resolver problemas mutuamente.
- Cambio en la aptitud de los alumnos hacia las matemáticas ya que en un principio mostraban rechazo hacia este sector de la educación matemática.

Refiriéndonos a las opiniones de los docentes frente a esta metodología se recogieron los siguientes resultados a través de un cuestionario:

- Han observado que los alumnos obtienen mejores resultados en el aprendizaje, ya que las clases son magníficas al presentar recursos motivadores y llamativos para los educandos.
- Se produce una mayor interacción y conversación potenciando las habilidades sociales.
- Las opiniones de los docentes coinciden con la poca utilización de este tipo de metodología por desconocimiento por parte de los docentes y por falta de recursos económicos para la adquisición de juegos educativos o materiales manipulativos.

Por otro lado, Arévalo, Hernández, Tafur y Bolseguí (2006) nos revelan otra perspectiva sobre el uso del juego en el aula, en este caso sobre el desuso que realizan los docentes sobre este tipo de metodología por desconocimiento de sus ventajas educativas. Esta investigación pretende diagnosticar la actuación de los docentes en el aula de preescolar con objeto de identificar las estrategias de enseñanza que emplean comúnmente y poner en práctica un programa diseñado por las investigadoras con el juego como eje curricular. Mediante la observación participante, entrevistas informales

y entrevistas semi-estructuradas concluyen que las docentes que participaron en la investigación tienen conocimiento sobre la utilización del juego como eje curricular, pero que en repetidas ocasiones lo excluyen de sus planificaciones, ya que consideran la actividad lúdica como un juego, desconociendo su potencial para afianzar conocimientos y aprendizajes en los niños. Por este motivo las investigadoras diseñaron un programa que asume el juego como eje curricular en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas de 3 a 6 años, para motivar la capacidad creativa de las docentes con relación al diseño de estrategias lúdicas para incluir en su jornada diaria. Aunque no se muestran los resultados sobre la utilización de esta práctica, se concluye que la participación docente debe ser activa, y brindar a los niños y niñas experiencias que faciliten el desarrollo de las áreas de aprendizaje.

4. OBJETIVOS

El fin último de este proyecto es conocer las opiniones y creencias de los maestros y maestras en ejercicio sobre el juego como metodología didáctica y como potenciador de la creatividad. Para la consecución de este fin, nos planteamos una serie de objetivos y en torno a éstos se ha realizado la investigación. Este objetivo general se desglosa en los siguientes:

1. Conocer la predisposición de los maestros y maestras para aprender acerca uso del juego como herramienta metodológica.
2. Conocer el valor que los docentes otorgan al juego como metodología didáctica.
3. Averiguar si los maestros y maestras en ejercicio opinan que el uso del juego potencia el pensamiento creativo.
4. Determinar si los docentes consideran que el juego es un recurso que ayuda en la motivación de sus alumnos.
5. Conocer la opinión de los maestros y maestras respecto al juego como potenciador del aprendizaje significativo.
6. Comprobar si los docentes consideran el juego como elemento determinante para el desarrollo de ciertas habilidades y capacidades de los alumnos.
7. Determinar la autopercepción que tienen los docentes respecto a su conocimiento acerca del juego como metodología.

5. METODOLOGÍA

En este apartado se define el problema a investigar y su forma de abordarlo. A continuación se muestra la elección de metodología utilizada para este estudio y su correspondiente justificación. Se realiza un repaso del diseño de la investigación, de las técnicas e instrumentos de la recogida de datos, se define y se describe la muestra del objeto de estudio y se hace una revisión de las cuestiones ético-metodológicas que se han tenido en cuenta para realizar el estudio.

5.1. PARADIGMA EN QUE SE BASA EL ESTUDIO

Antes de comenzar a describir qué paradigma rige esta investigación, es necesario aclarar la índole de ésta; la investigación aquí presente se trata de una *investigación educativa*, que se caracteriza por poseer ciertos atributos que la hacen particular y le confieren una especificidad propia. Entre las singularidades que destacan se encuentran las siguientes:

- La peculiaridad de los eventos que estudia.
- La diversidad de métodos que utiliza.
- La pluralidad de objetivos y fines que se establecen.

Para entender de una manera mejor las características de la investigación educativa, se resume en la tabla 1:

Tabla 5. Principales atributos con que se define a la investigación educativa.

ATRIBUTO	DEFINICIÓN
Fenómenos más complejos.	La realidad educativa posee unos aspectos, entre ellos: valores, creencias o significados son de difícil observación y experimentación. Su naturaleza además de ser compleja es dinámica e interactiva; existe en ella factores relacionados con lo moral, lo ético y lo político.
Mayor dificultad epistemológica.	Dada la naturaleza de este tipo de fenómenos, únicos e irrepetibles se hace imposible su reproducción. La intervención de la multiplicidad de variables que participan en ellos hace que su control escape de las manos de quien los estudia.
Carácter pluriparadigmático.	Para el estudio de la realidad educativa se utilizan diferentes paradigmas, perspectivas y métodos de que intentan describir la realidad
Carácter plurimetodológico.	Para el estudio de la realidad educativa se utilizan métodos relacionados con la experimentación y observación; sin embargo, dada la exigencia de rigor científico se apela a la necesidad de aplicar metodologías no experimentales y distintos modelos y métodos de investigación.
Carácter multidisciplinar.	El estudio, descripción y explicación de los fenómenos educativos precisa de la mirada desde distintas perspectivas, en particular desde la sociología, la psicología y la pedagogía. Para ello es prescindible un esfuerzo coordinado de las mismas.
Estrecha relación entre investigador y objeto investigado.	En la investigación educativa, tanto los fenómenos a estudiar como el sujeto investigador son de la misma naturaleza.
Dificultad en la consecución de objetivos	Los fenómenos educativos cambian rápidamente en el espacio y en el tiempo, esto hace difícil el establecimiento de regularidad y generalización y, por ende, la definición y consecución de los objetivos.
Problema de delimitación.	La investigación educativa carece de un marco claro y bien definido. Su carácter difuso y relativamente impreciso obliga a mantener una actitud abierta hacia sus diferentes formas y posibilidades y a realizar un esfuerzo de clarificación.

Fuente: Latorre, Rincón y Arnal, 1996, p. 37.

Primeramente, antes de abordar y explicar el paradigma que hemos escogido, es preciso conceptualizar la palabra paradigma; según definió Kuhn en 1962, es:

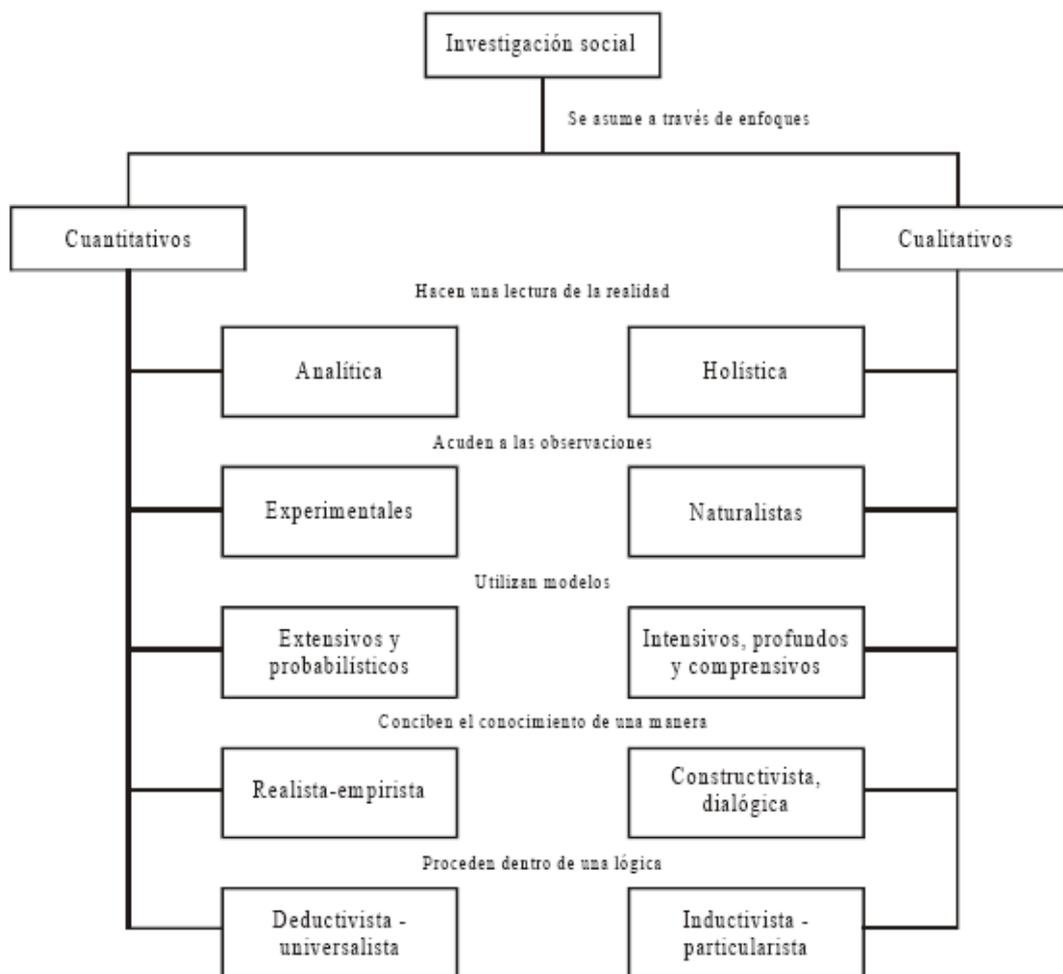
Un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo. Un paradigma sirve como guía para los profesionales en una disciplina porque

indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar; se orienta hacia el desarrollo de un esquema aclaratorio: establece los criterios para el uso de “herramientas” apropiadas, y proporciona una epistemología. (Citado en Medina, 2001, p.79).

Una vez visto lo que significa paradigma y antes de abordar el escogido para nuestra investigación, hemos de considerar las dos grandes corrientes que se emplean para tal cometido: el paradigma cualitativo y el paradigma cuantitativo.

El enfoque cualitativo se encuentra referido a investigaciones naturalistas, fenomenológicas, interpretativas o etnográficas. En la investigación cualitativa se toma la vida como un todo social, que puede ser observado y objetivado. De esta forma el investigador debe usar su experiencia personal como elemento más. A continuación se muestra un gráfico para entender las características de ambos paradigmas:

Figura 2. Características de la investigación cualitativa y cuantitativa.



Fuente: Sandoval, 1996, p. 25.

Cuando el objetivo de la investigación es describir, relacionar, explicar, predecir, medir o cuantificar un fenómeno, el paradigma más adecuado es el *cuantitativo*; dado que en este caso se trata de conocer y describir las opiniones y creencias sobre el valor del juego educativo como potenciador de la creatividad, de maestros y maestras en ejercicio. El enfoque social que hace el paradigma cuantitativo, emplea supuestos mecanicistas y estáticos del modelo positivista de las ciencias naturales. En concreto, este paradigma se ha basado en el siguiente supuesto:

En primer lugar, los positivistas suponen que los científicos, y de un modo casi automático, pueden alcanzar un conocimiento objetivo gracias al estudio tanto del mundo social como del natural. En segundo lugar, afirman que las ciencias naturales y sociales comparten una metodología básica, que son semejantes [...] porque emplean la misma lógica de indagación y procedimientos similares de investigación. En tercer lugar, los positivistas, [...] conciben por lo común un orden natural y social mecanicista. (Cook y Rechardt, 2005, p. 62).

“Las investigaciones cuantitativas se asientan sobre un marco conceptual más cercano a la matemática y a la estadística; por ello, la teoría del muestreo, los mecanismos para la formulación de hipótesis, los grados de confianza, los errores standard, las correlaciones etc., son el bagaje conceptual sobre el cual se asientan sus principales propuestas metodológicas” (Barragán, 2003, p. 118).

La investigación cuantitativa se trata de un método basado en los principios de investigación metodológicos del positivismo y neopositivismo. Este tipo de investigación se utiliza tanto en ciencias naturales como sociales, aunque es más característica de las ciencias naturales. Se distingue por considerar que la realidad está constituida por leyes, principios y fenómenos que el hombre a través de su capacidad de conocer tiene que descubrir, explicar y explorar.

Tabla 6. Características de la metodología cuantitativa.

Característica	Definición
Naturaleza de la realidad.	Es algo externo al investigador, única y tangible, que puede fragmentarse en variables.
Finalidad de la investigación.	Conocer y explicar la realidad para predecirla y controlarla. Formular leyes y explicaciones generales que rigen los fenómenos naturales.
Relación investigador – objeto investigado.	Es un ser objetivo, apolítico, libre de valores, que trabaja distanciado del objeto de estudio.
Problemas que investiga.	Los problemas, en su mayoría, surgen de las teorías y postulados. Se centra en el contraste de teorías.
Papel de los valores.	Considera que la metodología está libre de valores. El método es garantía de neutralidad.
Teoría y práctica	Separación entre la teoría y la práctica. La teoría es la regente de la práctica.
Criterios de calidad.	Se sustenta sobre los criterios de validez, confiabilidad y objetividad.
Instrumentos.	Se basa en instrumentos que implican la medición: testes, cuestionarios, escalas, entrevistas estructuradas, etc.
Análisis de los datos.	Es de carácter deductivo y estadístico. Aporta análisis cuantitativos.

Fuente: Fonseca, 2003, p. 136.

Para que una investigación posea rigor científico, es necesario en seguimiento de unos pasos admitidos como válidas por la comunidad científica; en este caso la investigación de carácter cuantitativo, supone la realización de los siguientes: (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.5)

- En cuanto a la actividad del investigador, debe ser la siguiente:
 - o Plantear un problema de estudio delimitado y concreto. Sus preguntas de investigación tratan unos temas específicos.
 - o Una vez planteado el problema de estudio, revisa lo que se ha investigado hasta ahora sobre el tema. A esta actividad se la conoce como revisión de la literatura.
 - o Sobre la revisión de esta literatura construye un marco teórico (la teoría que guiará el estudio).
 - o De esta teoría se derivan hipótesis (cuestiones a probar si son ciertas o no)

- Somete a prueba las hipótesis mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados.
 - Para obtener resultados, el investigador debe recoger datos numéricos de los objetos, fenómenos o participantes, que estudia y analiza mediante procedimientos estadísticos. Este conjunto de pasos se denomina proceso de investigación cuantitativo, que derivan otro tipo de características que se desarrollan a continuación:
- Las hipótesis se crean antes de recolectar y analizar los datos.
 - La recolección de datos se fundamenta en la medición. Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados de la sociedad científica.
 - Los datos se presentan mediante números, debido a que son producto de mediciones y se deben analizar a través de métodos estadísticos.
 - En este proceso se busca el máximo control para conseguir que otras explicaciones distintas, sean desechadas y se excluya la incertidumbre y minimice el error.
 - Los análisis cuantitativos dividen los datos en partes para responder al planteamiento del problema. Estos análisis se aclaran a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados se ajustan con el conocimiento existente.
 - La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan no deben ser alterados de ninguna forma por parte del investigador. Se deben evitar sus creencias, temores, deseos.
 - Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado.
 - En este tipo de investigación se pretende explicar y pronosticar los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos; siendo la meta primordial la construcción y demostración de teorías.
 - En este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso, y ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de nuevo conocimiento.

- Este enfoque utiliza la lógica o razonamiento deductivo, que encabeza con la teoría y de ésta resultan expresiones lógicas designadas hipótesis que el investigador indaga someter a prueba.
- La búsqueda cuantitativa sucede en la realidad externa al individuo. Esto nos lleva a una explicación sobre cómo se concibe la realidad con este acercamiento a la investigación.

Como se ha expuesto, en las investigaciones de carácter cuantitativo se formulan unas hipótesis para después contrastar con los datos obtenidos si se cumplen o no. Pero este planteamiento no siempre se da así. Existen unos tipos de investigación cuantitativa que no requieren de la formulación de hipótesis, estas son las investigaciones de carácter exploratorio, y en algunos casos las investigaciones de carácter descriptivo, como la presente. Respecto a este ejemplo de investigaciones (descriptivas) se presume que “Este tipo de estudios buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, et al., 2006, p. 102). Es decir, miden evalúan o recolectan datos sobre varios conceptos, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Este tipo de estudio recolecta información sobre una serie de cuestiones, para de este modo, describir lo que se está investigando. En las investigaciones cuantitativas donde se formulan hipótesis, son aquellas cuyo objetivo trata de correlacionar o explicar una cifra o un hecho. En la siguiente tabla se muestra una explicación sobre los tipos de investigación donde se deben realizar hipótesis o no:

Tabla 7. Formulación de hipótesis en estudios cuantitativos.

Tipo de estudio	Formulación de hipótesis.
Exploratorio	No se formulan hipótesis.
Descriptivo	Solo se formulan hipótesis cuando se pronostica un hecho o un dato.
Correlacional	Se formulan hipótesis correlacionales.
Explicativo	Se formulan hipótesis causales.

Fuente: Hernández, et al., 2010, p. 122

5.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación se puede estructurar en un total de cinco fases, las cuales se resumen en la figura 3.

Figura 3: diseño de la investigación

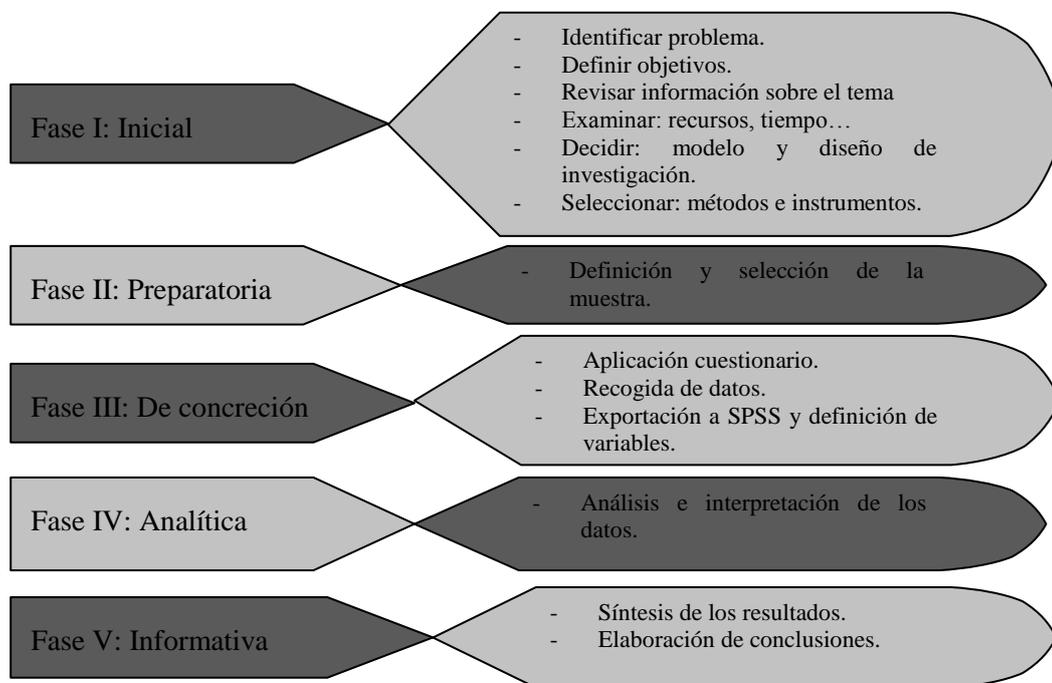


Figura: elaboración propia a partir de Muñoz y González (2010)

- En la fase inicial se describen los pasos por los que se ha regido la investigación y se exponen los instrumentos y técnicas escogidos.
- En la fase preparatoria se describe la muestra escogida para el objeto de estudio y diseño del cuestionario.
- En la fase de concreción se narra el acceso al campo, los problemas acaecidos y se realiza una descripción de la muestra empírica.
- En la fase analítica se realiza un análisis de los datos obtenidos y sus relaciones con diferentes características de la muestra. Se estudian varios casos significativos estadísticamente y se realiza una interpretación de cada uno de ellos.
- En la fase informativa se hace una reflexión sobre los resultados y se determinan ciertas conclusiones.

5.3. FASE I: INICIAL

En la primera fase de esta investigación se procedió a la realización de una serie de pasos previos antes de comenzar con la elaboración del documento, tales como: (Muñoz y González, 2010)

1. Identificar el objeto de estudio
2. Definir los objetivos
3. Examinar los recursos disponibles
4. Estimar las limitaciones del acceso al campo
5. Realizar un análisis bibliográfico de la literatura científica
6. Determinar el modelo y diseño de la investigación
 - a. Seleccionar los métodos para la obtención de datos
 - b. Seleccionar instrumentos para la obtención de los datos

5.3.1. Selección de técnicas e instrumentos para la obtención de datos

En este caso, la consideración del objeto de estudio, el propósito de recoger información en un tiempo limitado y el gran número de docentes en la provincia de Segovia, aconsejaba la utilización de la técnica de la encuesta social para la recogida de los datos. “La encuesta social es un método de obtención de información mediante preguntas orales o escritas, planteadas a un universo o muestra de personas que tienen las características requeridas por el problema de investigación” (Briones, 1996, p. 1).

Mediante la técnica de la encuesta, según Briones (1990) se pueden distinguir cuatro tipos principales de informaciones:

- Características demográficas: edad, sexo, composición familiar, estado civil, etc.
- Características socioeconómicas: ocupación, ingresos, ambiente de trabajo, etc.
- Conductas y actividades: participación social, hábitos de lectura, utilización de recursos, etc.
- Opiniones y actitudes: juicios, motivaciones, predisposiciones, etc, respecto de personas, objetivos, situaciones o procesos sociales.

En este caso, nuestra investigación se centra principalmente en la recogida de información acerca de las opiniones y actitudes de los docentes del juego creativo. Por

otra parte, precisamos de otras variables, acerca de las características demográficas, tales como edad, sexo, etc, para que sea posible la comparación dentro de un colectivo. Además, una de la parte del cuestionario, trata preguntas acerca de la utilización del juego como estrategia didáctica, lo que se relaciona con la recogida de información de conductas y actividades en el ámbito laboral.

Existen varios tipos de encuestas dependiendo de su finalidad. En esta investigación, la encuesta elegida es de carácter *descriptivo*, ya que tienen la finalidad de mostrar la distribución de los fenómenos estudiados en una cierta población y/o en subconjuntos de ella. En este tipo de encuesta, la muestra que se escoge para la investigación debe ser heterogénea en su composición, para de este modo, se disponga de subgrupos o categorías que permitan apreciar las variaciones posibles del estudio (Briones, 1990, p. 52).

En esta investigación de carácter cuantitativo, el instrumento elegido para la recolección de datos más apropiado para recoger información acerca de actitudes y creencias de un colectivo concreto, según nuestro criterio, es el *cuestionario*. La utilización de este tipo de instrumento, se destina a la recogida de una información requerida que permita cumplir con los objetivos de la investigación. La información que obtenemos de este tipo de instrumento es breve y concisa. En concreto se trata un cuestionario de carácter cerrado. Más adelante se detallarán los apartados de los que se compone este instrumento.

Se valoró en cierto momento la utilización del cuestionario on-line, pero esta idea se desechó por la limitación del acceso a los correos de los docentes, y por desconfianza a que no fuera relleno por subestimar el formato electrónico.

5.4. FASE II: PREPARATORIA

En la fase preparatoria se diseñó y elaboró el cuestionario, después de haber sido evaluado por una serie de expertos. Cuando se obtuvo la aprobación correspondiente se procedió a la repartición de los cuestionarios por los diferentes colegios de la provincia de Segovia.

5.4.1. Población y muestra objeto de estudio

El subgrupo de población seleccionado y relacionado con las características de la investigación, se trata de maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria en ejercicio de la provincia de Segovia (sin incluir maestros especialistas). Para esta investigación se precisa la recolección de información acerca de la creencia y opinión de estos docentes acerca del juego como metodología didáctica potenciador de la creatividad.

La imposibilidad de acceder a todos los colegios de la provincia, dada la limitación temporal y la imposibilidad de acceder al gran número de colegios, se opta por la realización de un muestreo de tipo *no probabilístico*, en concreto un *muestreo de conveniencia o muestreo intencional*.

El muestreo no probabilístico sirve para extraer una muestra representativa del tipo de población seleccionada y relacionada con el objeto de la investigación, aunque se debe ser consciente de que no sirve para realizar estimaciones inferenciales sobre la población (Morales y Morales, 2011). En este caso, el objeto de estudio se basa en recoger una muestra representativa de las opiniones y creencias de los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria en ejercicio de la provincia de Segovia.

El muestreo de conveniencia o intencional, consiste en la elección de una muestra, por métodos no aleatorios, cuyas características sean similares a las de la población objetivo; en este tipo de casos el investigador determina la “representatividad” de modo subjetivo (Casal y Mateu, 2003). Este tipo de muestreo considera obtener muestras “representativas” mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. El caso más frecuente de este procedimiento es utilizar como muestra a individuos a los que se tiene fácil acceso (Morales y Morales, 2011).

Respecto al tamaño de la muestra cumple con las orientaciones sugeridas por Morales, Urosa y Blanco (2003), éstas son las siguientes:

- Debe haber al menos cinco sujetos por ítem en la versión inicial. En mi caso se trata de 31 ítems por 5 sujetos es igual a 155.
- En términos absolutos la muestra no debe bajar de 150 sujetos, siendo 100 el número mínimo aceptable.

5.4.2. Diseño del cuestionario

Tras la elaboración de una muestra de posibles ítems (al menos 60) se presentó a los expertos dichos ítems para validar el cuestionario. Las valoraciones realizadas por el grupo de expertos sirvieron para rechazar o mejorar ciertas preguntas. Este paso es muy importante ya que se otorga al instrumento la validez necesaria para una eficaz recogida de datos. Se realizó una prueba piloto con personas del entorno antes de concluir la prueba final con el objeto de:

- Conocer el tiempo que conlleva rellenar el cuestionario.
- Conocer las opiniones de los encuestados, obteniendo una crítica constructiva acerca de la estructura del cuestionario.
- Valorar, a través de las ideas aportadas por los encuestados, la idoneidad de rediseñar o mejorar determinados ítems.
- Determinar si en el momento de realizar el cuestionario tuvieron algún problema.

Según la *estructura*, el cuestionario consta de cuatro partes:

1. Una primera en la que aparece el título del cuestionario para su debida presentación: “Escala de Actitudes hacia el Juego Creativo como Metodología Docente (EAJCMD)”;
- en esta parte también aparecen los datos identificativos, como son: nombre del colegio, localidad del colegio, nivel al que pertenece el profesor (Infantil o Primaria), fecha de finalización de la carrera de Magisterio, años de experiencia docente, edad y sexo.
2. A continuación, en una segunda parte se encuentra una breve explicación para el encuestado con información pertinente acerca del carácter confidencial con el que se tratarán los datos, todo ello justificado por la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal. Por esta razón, se pide contestar con sinceridad a las preguntas para que puedan tener un valor práctico para la investigación.
3. La tercera parte consta de 35 preguntas, sobre el juego como metodología docente y potenciador de la creatividad. Los ítems que se han utilizado siguen un formato de carácter cerrado (también denominado ítems estructurados), marca al encuestado una determinada forma de respuesta y una cantidad limitada de selección de respuestas. Las ventajas de este tipo de preguntas son (Arandi, 2012):

- Se elimina el sesgo del entrevistador
- Son fáciles de codificar, clasificar y analizar
- Requiere un menor esfuerzo por parte de los encuestados
- Limitan las respuestas de la muestra
- Es fácil de rellenar
- Mantiene al sujeto en el tema
- Es relativamente objetivo

En cuanto al tipo de *escala valorativa* se ha utilizado una escala de tipo Likert, que es el sistema de construcción de escalas más sencillo, y sus características psicométricas no son inferiores a otros tipos de escala, por lo que se trata del tipo más utilizado. Los presupuestos básicos de estas escalas son (Morales, et al., 2003):

- Las actitudes de las personas se pueden medir a través de preguntas (opiniones) que expresan pensamientos, creencias, sentimientos y conductas posibles acerca del objeto de estudio.
- Estas opiniones (ítems) tienen el mismo significado para todos los sujetos.
- Para responder los sujetos indican el grado de acuerdo con las opiniones, y estas respuestas se pueden codificar con números sucesivos según sea el grado de acuerdo con las opiniones.

El número de respuestas seleccionado es impar, en concreto cinco posibles respuestas. De este modo se da la posibilidad a los sujetos indecisos a elegir la respuesta *indiferente* que en este caso se trata “de acuerdo”; es preferible que los sujetos se muestren indiferentes a que no contesten por la negativa de posicionarse en un lugar u otro, como puede suceder en las escalas con respuestas de número par. La redacción de las respuestas que muestran el grado de acuerdo o de desacuerdo, se ha realizado de la siguiente manera:

0. Desacuerdo total
1. En desacuerdo
2. De acuerdo
3. Bastante de acuerdo

4. Acuerdo total

Es preferible que los ítems se redacten en dos direcciones, positiva y negativa, por lo que unas veces se manifiesta una actitud favorable y otras manifieste un actitud desfavorable, siempre evitando incluir palabras como ‘no’ o ‘nunca’ ya que se puede crear confusión a la hora de responder. Esta redacción *bipolar* de las preguntas tiene una serie de ventajas (Morales, et al., 2003):

- Obliga a una definición previa más matizada del rasgo o constructo
- Requiere una mayor atención por parte del encuestado
- Permite comprobar la coherencia de las respuestas
- Permite comprobar que no se da *aquiescencia* o tendencia a mostrar acuerdo con cualquier afirmación, incluso cuando las afirmaciones se contradicen.

4. Atendiendo a su dimensión temporal, el cuestionario es de tipo *seccional, sincrónico o transversal*, debido a que la información se recoge una única vez en un periodo de tiempo limitado y de una población definida. La última parte corresponde a un casillero destinado a las observaciones pertinentes de los maestros y maestras acerca del objeto de estudio u opiniones que les ha sugerido el cuestionario.

5.5. FASE III: DE CONCRECIÓN

Tras la fase anterior, se procedió a la repartición de los cuestionarios por los diferentes colegios de Segovia. Los cuestionarios fueron repartidos personalmente por todos los colegios de la capital. Se precisó de ayuda por parte de los estudiantes en prácticas en la escuela de Magisterio de Segovia para hacérselo llegar a sus correspondientes tutores y a otros docentes de la escuela.

5.5.1. Acceso al campo

Para que los cuestionarios llegaran a todos los maestros de cada colegio en un primer momento se debía contactar con el director o directora del colegio en cuestión. En este primer acercamiento se procedía a una presentación y se hacía una breve explicación de mi objeto de estudio para que el director/a estuviera informado del contenido del cuestionario. En algunos casos para que el director/a diera su aprobación para el pase de cuestionarios, se hizo presentar una carta de presentación para acreditar mi procedencia de la escuela de Magisterio. Una vez se obtenía el consentimiento, son

los propios directores los que se prestan a pasar los cuestionarios por las aulas de Infantil y Primaria y se concretaba una fecha para su recogida.

Llegada la fecha me presentaba en los colegios para que se me hiciera entrega de éstos. La cual fue mi sorpresa cuando me entregaban menos cuestionarios de los que había dejado. Los directores exculpan a sus compañeros con la excusa de no tener tiempo y encontrarse muy ocupados. De todos los colegios de la capital de Segovia solo hubo uno que no contribuyó a tal cometido.

5.5.2. Muestra empírica

Después de la recogida de los cuestionarios se realizó una revisión de éstos para evitar errores a la hora del análisis. Los pasos fueron los siguientes:

- Revisión de los cuestionarios: se revisaron uno por uno para asegurarnos que los encuestados habían rellenado los datos identificativos y respondido a todas las preguntas.
- Eliminación de cuestionarios: durante la revisión se eliminaron al menos 15 cuestionarios por no cumplimentar los datos identificativos, tan necesarios para la realización del análisis. Según Morales et al. (2003) lo habitual es prescindir de los sujetos que omitan varios ítems. Cuando se trata de omisiones aisladas, existen varias estrategias para suplir estos valores:
 - o El más frecuente puede que sea la sustitución de la respuesta por la media de ese sujeto en el resto de ítems.
 - o Sustituir los ítems por la media de los demás sujetos en ese ítem concreto.

Finalmente, la muestra representativa se compone de 154 sujetos, maestros y maestras de Infantil y Primaria en ejercicio en 20 colegios, repartidos en 6 localidades de la provincia de Segovia; con una frecuencia de 52 maestros de Educación Infantil y 102 de Educación Primaria.

5.5.2.1. Descripción de la muestra

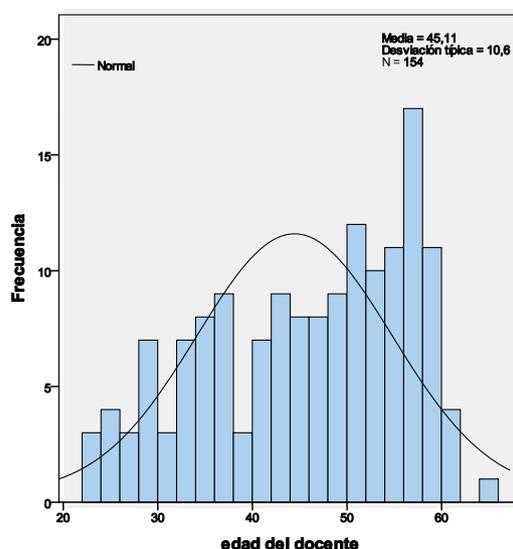
Se ha contado con una muestra de 154 docentes, 131 (el 85,1%) de colegios de Segovia capital y el 14,9% restante de diversas localidades de la provincia de Segovia (Arévalo, Nava de la Asunción, Aguilafuente, Torrecaballeros y San Cristóbal). Por género, la mayoría (101; 65,6%) son mujeres frente a los varones (53; 34,4%).

En cuanto a la edad, la muestra presenta una media de poco más de 45 años con desviación típica 10,60 años dentro de un rango de valores entre los 23 y los 64 años. En cuanto a la forma, se puede observar una cierta asimetría negativa (-0,420) y una altura menor a la de una curva normal (-0,943) (tabla 8 y gráfico 1).

Tabla 8. Descriptivos de la EDAD

		Estadístico	Error típ.
edad del docente	Media	45,11	,854
	Intervalo de confianza para la media al 95%	43,42	
	Límite inferior	46,80	
	Límite superior		
	Media recortada al 5%	45,44	
	Mediana	46,00	
	Varianza	112,360	
	Desv. típ.	10,600	
	Mínimo	23	
	Máximo	64	
	Rango	41	
	Amplitud intercuartil	17	
	Asimetría	-,420	,195
	Curtosis	-,943	,389

Gráfico 1. Histograma de la EDAD



La prueba de bondad de ajuste de K-S, nos indica que existe una diferencia significativa con respecto al modelo de Gauss, con una $p > 0,01$ ($p = 0,029$) (tabla 9).

Tabla 9. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para la EDAD

		edad del docente
N		154
Parámetros normales	Media	45,11
	Desviación típica	10,600
Diferencias más extremas	Absoluta	,117
	Positiva	,067
	Negativa	-,117
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,454
Sig. asintót. (bilateral)		,029

Comparando la edad entre sexos, los varones tienen una media (46,30 años) algo superior a las mujeres (44,49), sin embargo esta diferencia no es estadísticamente significativa con $p > 0,05$ (tabla 10).

Tabla 10. Comparación de EDAD por GÉNERO

sexo del docente		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
edad del docente	varón	53	46,30	10,773	1,480
	mujer	101	44,49	10,508	1,046

Prueba T de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
edad del docente	Se han asumido varianzas iguales	,263	,609	1,011	152	,314	1,817	1,798	-1,735	5,369
	No se han asumido varianzas iguales			1,003	103,469	,318	1,817	1,812	-1,777	5,410

En vista a los análisis que se realizarán posteriormente, se decidió categorizar la variable edad en 4 niveles, resultando la distribución que se observa en la tabla 11.

Tabla 11. EDAD Recodificada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de los 23 a los 30 años	20	13,0	13,0	13,0
	de los 32 a los 40 años	32	20,8	20,8	33,8
	de los 41 a los 50 años	43	27,9	27,9	61,7
	de los 51 a los 64 años	59	38,3	38,3	100,0
	Total	154	100,0	100,0	

En cuanto al nivel escolar en que estos docentes ejercen su trabajo, un 66,2% (102) están en Primaria, frente al 33,8% (52) restante que ejercen en Infantil.

Con respecto al tiempo que ha transcurrido desde la finalización de sus estudios, se utilizó la fecha de esta información para crear 4 grupos, coincidente aproximadamente con 4 décadas. La distribución de la muestra en esos grupos se presenta en la tabla 12.

Tabla 12. TIEMPO desde FINALIZACIÓN de estudios.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	entre 1962 y 1979	41	26,6	26,6	26,6
	entre 1980 y 1989	50	32,5	32,5	59,1
	entre 1990 y 2002	39	25,3	25,3	84,4
	entre 2003 y 2011	24	15,6	15,6	100,0
	Total	154	100,0	100,0	

Y por último en cuanto a la descripción de la muestra, respecto de la variable experiencia docente la muestra presenta una media de algo más de 20 años con desviación típica 11,76 años dentro de un rango entre 1 y 42 años. Sobre la forma, no se observa asimetría (-0,189; próximo a 0) pero sí una altura claramente inferior a la de una curva normal (-1,246) (tabla 13 y gráfico 2). La prueba de K-S, nos indica que existe una diferencia significativa con $p < 0,01$ con respecto al modelo normal ($p = 0,006$), (tabla 14)

Tabla 13. Descriptivos de AÑOS de EXPERIENCIA

	Estadístico	Error típ.
Años de experiencia docente	Media	20,27
	Intervalo de confianza para la media al 95%	18,40
	Límite inferior	22,15
	Límite superior	20,31
	Media recortada al 5%	24,00
	Mediana	138,317
	Varianza	11,761
	Desv. típ.	1
	Mínimo	42
	Máximo	41
	Rango	20
	Amplitud intercuartil	-0,189
	Asimetría	0,389
	Curtosis	-1,246

Gráfico 2. Histograma de AÑOS de EXPERIENCIA

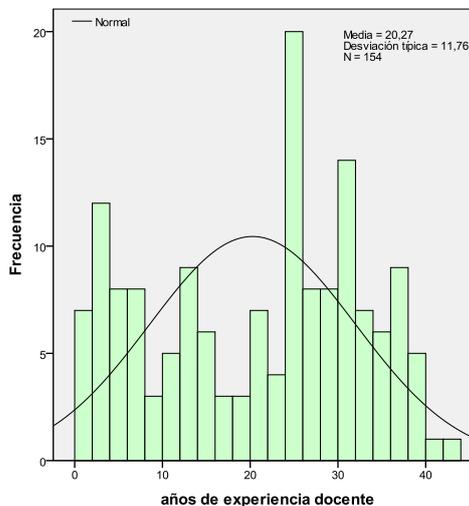


Tabla 14. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para AÑOS de EXPERIENCIA

		Años de experiencia docente
N		154
Parámetros normales	Media	20,27
	Desviación típica	11,761
Diferencias más extremas	Absoluta	,137
	Positiva	,108
	Negativa	-,137
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,704
Sig. asintót. (bilateral)		,006

En vista a los análisis posteriores, se recodificó esta variable en periodos de 10 años, resultando la distribución que se presenta en la tabla 15.

Tabla 15. AÑOS de EXPERIENCIA docente Recodificada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	de 1 a 2 años	42	27,3	27,3	27,3
	de 11 a 20 años	28	18,2	18,2	45,5
	de 21 a 30 años	52	33,8	33,8	79,2
	de 31 a 42 años	32	20,8	20,8	100,0
	Total	154	100,0	100,0	

5.6. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Una cuestión fundamental a la que deben dar gran importancia los investigadores, se refiere a la *ética profesional* y el proceso de investigación no puede carecer de ello. Todas las investigaciones que tienen relación con personas influyen, directa o indirectamente, sobre sus derechos, el bienestar y su privacidad. Por ello, la honradez y honestidad del investigador es vital.

En la vida diaria precisamente, es inevitable encontrarse con problemas de índole ético y moral. Por lo que se encuentra necesario respetar ciertas normas reconocidas como obligatorias que son dignas de considerarse en las investigaciones. Cuando se cumple con estas normas se dice que el sujeto se está comportando éticamente y, por lo tanto, los de su alrededor aprueban sus acciones. “El problema de la investigación social es que las consideraciones éticas no siempre resultan obvias” (Mesía, 2007, p.139).

Para que exista una cierta legalidad en la realización de la investigación, se deben considerar unas pautas:

- *Consentimiento informado*: En toda investigación social se produce una cierta tensión al invitar a gente a colaborar en un proyecto que no se ha realizado para su beneficio y en cuyo diseño no ha participado. Desde el punto de vista kantiano, este hecho puede ser interpretado como si se violara la máxima de “no usar a las personas como medios para lograr fines propios”. Una forma de resolver esta tensión es respetando la autonomía de los individuos y su capacidad de tomar decisiones. Para ello, ese consentimiento debe ser informado, recibiendo información de los objetivos de la investigación y el tipo de participación solicitada (Meo, 2010).

El consentimiento con el que se debía contar para comenzar con el pase de cuestionarios, era el del director o directora del centro. Para obtener tal consentimiento y siguiendo el modelo de Meo (2010), se informó a los diferentes directores del objeto de estudio y la índole de las preguntas para explicar que no se trataba de recoger aspectos personales de los maestros, sino simplemente sus opiniones acerca del juego.

- *Participación voluntaria*: la investigación social como ya hemos señalado, supone una invasión de la vida de la gente. La llegada de un cuestionario a las aulas de los diferentes maestros, es el comienzo de una actividad que el entrevistado no ha solicitado y que supone utilizar una parte de su tiempo a cambio de nada. La investigación social suele requerir que las personas revelen información personal que posiblemente desconozcan sus allegados (Babbie, 2000).

En este caso la información más personal que se solicitaba en el cuestionario se trataba de los datos identificativos. Por ello, muchos de los maestros se abstuvieron de poner ciertos datos personales, como su edad por ejemplo, por creer que son datos demasiado personales; todo esto se dio aún tratándose de un cuestionario totalmente anónimo. Por lo demás, las preguntas no se trataban de desvelar datos personales, sino sus opiniones acerca del juego. Aún así muchos de los maestros se abstuvieron a rellenar el cuestionario, tomando ejemplo de su participación voluntaria.

- *Confidencialidad y anonimato*: con el fin de salvaguardar los derechos de los encuestados, es necesario en el proceso de registro de la información “limpiar”

la información de aquellos datos (nombre, lugares, fechas) que permitan la identificación del informante (Galeano, 2004). En el diccionario de la Real Academia Española (2002), por su parte, la confidencialidad es definida como la cualidad de ser confidencial, la cual refiere a lo “que se hace o se dice en confianza o con seguridad recíproca entre dos o más personas”. El anonimato refiere a la cualidad de ser anónimo, que es el “secreto del autor que oculta su nombre”.

En este caso se trata de un cuestionario donde no se solicitaba el nombre, por lo que su identificación es casi imposible. Además se informaba al encuestado, como ya se ha explicado anteriormente, del carácter confidencial de este instrumento, apoyándose en una de las Leyes Orgánicas de protección de datos de carácter personal.

El Comité de la Ética del COCINET (2006) ofrece una guía para que los investigadores/as reflexionen sobre los principios éticos que rigen la relación entre las personas que son sujeto de investigaciones para las ciencias sociales y humanidades:

1. Se debe respetar la dignidad, la libertad y la autodeterminación del individuo.
2. Las personas que son sujeto de investigación no pueden ser sometidas a perjuicio, riesgo o a cualquier tipo de presión.
3. Los proyectos de investigación no deben realizarse sin haber obtenido el consentimiento libre e informado de los participantes. Los sujetos de investigación pueden en todo momento interrumpir su participación sin ninguna consecuencia para ellos.
4. A los sujetos de investigación se les debe proveer toda la información necesaria de tal manera que puedan comprender las consecuencias de participar en el proyecto, el tipo y el propósito de la investigación y las fuentes de financiamiento.
5. Los investigadores tienen la responsabilidad de no generar falsas expectativas, comunicando a los sujetos el alcance de la investigación.
6. En caso de ser solicitado, los investigadores tienen la obligación de informar a los sujetos de investigación los resultados disponibles en forma apropiada y comprensible.

7. Cuando los que participan en la investigación son niños, jóvenes o cualquier grupo altamente vulnerable deben ser protegidos conforme a sus características y a las normativas vigentes referentes a los Derechos del Niño.
8. Los investigadores han de respetar la privacidad y están obligados a la confidencialidad de toda información. En particular deben ser cuidadosos con los archivos o listados que identifiquen a los individuos participantes.
9. La información no puede ser utilizada sin autorización para otros propósitos, en especial para uso comercial o administrativo.
10. Los investigadores deben tratar con respeto los valores y concepciones de los participantes.
11. En la investigación sobre culturas es necesario dialogar con sus representantes sin dejar de tener en cuenta en todo momento su identidad, los derechos humanos y las pautas de este lineamiento.
12. Se deben preservar los monumentos históricos, los restos arqueológicos y cualquier patrimonio cultural.
13. Deben ser tratados con respeto los restos humanos involucrados en investigaciones.

Además de estas cuestiones éticas, es fundamental que los investigadores comprendan el fundamento de la ética en la “Declaración de los Derechos Humanos”, donde aparece una compilación de principios éticos fundamentales y básicos para cualquier tipo de investigación. El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó estos derechos fundamentales del hombre que deben ser respetados ante todo. A continuación se hace un breve repaso de los derechos que tienen relación con la ética de la investigación:

- Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
- Artículo 12: Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

- Artículo 19: Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.
- Artículo 27: Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

6. FASE IV: ANALÍTICA

En el presente capítulo, se realizan varios tipos de análisis para la consecución de los objetivos. Asimismo, según se obtienen los diferentes resultados, se realiza una interpretación de los datos para un mayor entendimiento.

El análisis de los resultados de la encuesta comienza con el estudio de la validez de sus ítems y del cuestionario completo. Para ello se efectuó un Análisis Factorial, (a partir de ahora A.F.).

En la fase previa de este análisis, se realiza un análisis descriptivo de los 35 ítems (la tabla 16, presenta la media y la desviación típica de éstos) y una pequeña interpretación para adelantar información. Cabe recordar, que la escala Likert que hemos escogido comporta 5 posibles respuestas, expresadas en los siguientes rangos: 0: desacuerdo total, 1: en desacuerdo, 2: de acuerdo, 3: bastante de acuerdo, 4: acuerdo total.

Como se puede observar en la tabla 16, la mayoría de los ítems tienen promedios en el rango entre 2 (respuesta “de acuerdo”) y el 3 (“bastante de acuerdo”). Este dato confirma que en general los maestros de la provincia de Segovia, opinan de forma favorable hacia uso del juego creativo como metodología didáctica.

Los ítems en los que la muestra ha presentado un mayor grado de acuerdo, con medias superiores a 3,50 son los primeros desde el nº 1 al nº 5, respuestas que además se han manifestado con elevada homogeneidad (desviaciones típicas menores a 0,60 en todos ellos) entre los docentes encuestados. Por lo que se percibe que los maestros creen necesaria la utilización del juego para el desarrollo íntegro del niño, para ayudar al desarrollo de la creatividad y para atraer la atención de sus alumnos.

Por el contrario, los ítems con medias más bajas, han sido el 16 (media 0,91) y el 32 (media 0,93) que indican respuestas muy cercanas a “en desacuerdo” por estar formuladas en forma negativa; estos ítems presentan un mayor grado de dispersión o heterogeneidad, con desviaciones típicas más altas (en torno a 1,00). Otros ítems con respuestas que indican valoraciones contrarias, son el 24 (media 1,20) y el 10 (media 1,24) y el 28 (media 1,42). por lo que se puede determinar que los docentes encuestados se sienten capaces de incluir el juego en su práctica diaria y pueden realizarlo porque

tienen total libertad para utilizar la metodología docentes que deseen. Estos maestros además consideran que no se utiliza demasiado el juego en Educación Infantil y que en su programación se encuentra presente la utilización del juego.

Tabla 16. Estadísticos descriptivos y Comunalidades de los 35 ítems iniciales de EAJCMD

	Media	Desviación típica	Comunalidad
1. El juego es necesario para el desarrollo armónico de la personalidad.	3,80	,445	,660
2. Los juguetes y el juego ayudan al niño a entender el mundo que le rodea.	3,67	,583	,586
3. Los juegos y juguetes adecuadamente seleccionados ayudan a desarrollar diferentes habilidades físicas, intelectuales, sociales y emocionales.	3,76	,500	,618
4. El juego es determinante para el desarrollo de un pensamiento creativo.	3,62	,562	,665
5. Una estrategia lúdica puede atraer la atención de los alumnos.	3,66	,552	,631
6. Con un aumento de estrategias lúdicas conseguiríamos un aprendizaje más significativo.	3,23	,799	,762
7. Con una mayor utilización de estrategias lúdicas los alumnos serían más felices en el aula.	3,07	,844	,751
8. Cuanto más felices son los alumnos, más motivados se encuentran, prestan más atención y por tanto aprenden más.	3,17	,937	,614
9. El juego es un poderoso recurso metodológico y didáctico.	3,44	,849	,659
10. La utilización del juego como recurso didáctico crea un ambiente de exaltación que perjudica la concentración necesaria para el aprendizaje.	1,24	,932	,622
11. Las metodologías lúdicas son una buena estrategia facilitadora del aprendizaje	3,15	,793	,734
12. Sería interesante la utilización de estrategias lúdicas como recurso didáctico incluso en la formación universitaria.	2,65	,962	,597
13. El ambiente lúdico mejora el clima en el aula y las relaciones interpersonales en el seno del grupo.	3,07	,828	,670
14. Las actividades lúdicas en el aula mejoran las habilidades de comunicación y los hábitos de escucha activa.	3,04	,742	,607
15. Utilizo el juego como metodología cada vez que puedo en mi práctica diaria.	2,76	,923	,658
16. Me siento incapaz de incluir el juego en mi práctica diaria.	,91	,989	,622
17. Me gustaría tener más formación para saber aplicar el juego como instrumento metodológico correctamente.	2,69	,829	,773
18. Tengo conocimientos suficientes sobre el juego como para saber que produce un aprendizaje significativo.	2,48	,796	,504
19. Quiero ampliar conocimientos sobre el juego como metodología para utilizarlo más en mi práctica diaria.	2,60	,941	,760
20. He asistido a algún curso, charla, etc., porque me interesa mucho el juego como instrumento metodológico.	2,18	1,048	,738
21. He leído libros, artículos, etc., para aprender más acerca de las técnicas metodologías lúdicas.	2,38	,858	,740
22. Mi formación como maestro fue deficitaria en el uso del juego como recurso didáctico.	2,14	1,132	,675
23. Existe gran diferencia de peso del juego como metodología en el paso de Infantil a Primaria.	2,63	,916	,730
24. En Educación Infantil se utiliza demasiado el juego.	1,20	1,035	,725
25. Se debería utilizar más el juego como metodología en Educación Primaria.	2,71	,775	,682
26. Los niños de Primaria obtendrían mejores resultados si se utilizara el juego como metodología educativa.	2,42	,817	,733
27. Es muy notable la pérdida de creatividad que sufren los alumnos en el paso de Infantil a Primaria.	2,06	1,090	,762
28. En mi programación didáctica el juego ocupa una mínima parte.	1,42	,943	,644
29. En las reuniones de profesores solemos coincidir en la importancia del juego como estrategia didáctica.	1,82	,914	,780
30. Los alumnos estarían más motivados si se introdujeran metodologías lúdicas en todas las áreas del currículum.	2,59	,970	,657
31. El juego como metodología docente no se encuentra explícita en el PCC.	1,63	,951	,606
32. No tengo total libertad para utilizar las metodologías docentes que me gustaría.	,93	1,001	,743
33. Creo necesaria la inclusión de las metodologías lúdicas en el PCC para poder utilizarlas con total libertad.	2,24	,916	,538
34. Según avanzamos en edad perdemos la capacidad del pensamiento creativo.	1,86	1,147	,635
35. La poca presencia del juego a partir de cierta edad, repercute en la reducción del pensamiento creativo.	2,25	,989	,711

Comenzando con el A.F., en la primera fase se ha verificado si se cumplen las condiciones necesarias para la realización del mismo:

La matriz de intercorrelaciones entre todos los pares ítems de la escala, nos muestra una gran cantidad de coeficientes de correlación con valores de p de significación $<0,05$ e incluso $<0,01$ por lo que señalan correlaciones significativas y que señalan la solidez de la existencia de posibles factores comunes debido a la linealidad de las relaciones entre los ítems. Este hecho, también lo prueba el determinante de la matriz que es muy cercano a cero ($4,4 \times 10^{-8}$).

Así mismo, según la “Prueba de esfericidad de *Bartlett*” se puede concluir que la aplicación del modelo es factible, ya que con $p < 0,05$ se rechaza la hipótesis nula de esfericidad, que impide la utilización del análisis factorial (tabla 17).

Finalmente, el valor de KMO (0,827) es bastante alto, superior a 0,750 lo que indica una buena adecuación de los datos a la utilización del A.F. (inferior a 0,500 sería inaceptable) (tabla 17).

Tabla 17. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,827
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2363,415
	gl	595
	Sig.	,000

Como consecuencia de todo lo anterior, queda suficientemente validada la utilización del A.F. con los ítems del cuestionario.

La tabla 16, presenta las comunalidades de los 35 ítems que establecen si cada una de las variables comparte factores con el resto. En esta ocasión, los resultados indican claramente que todas ellas están bien representadas ya que aparecen valores en el rango 0,504 – 0,780 superiores en todos los casos a 0,500.

En la tabla 18 se presenta la varianza total explicada en el proceso de extracción de factores con autovalores iniciales superior a 1. Según se observa, se puede considerar la existencia de hasta 10 componentes o factores asumiendo un 67,41% de la información, porcentaje que es muy bueno.

Tabla 18. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9,074	25,926	25,926	9,074	25,926	25,926	3,683	10,522	10,522
2	3,305	9,442	35,368	3,305	9,442	35,368	3,254	9,299	19,820
3	2,138	6,109	41,477	2,138	6,109	41,477	2,956	8,446	28,266
4	1,669	4,769	46,246	1,669	4,769	46,246	2,737	7,820	36,086
5	1,455	4,157	50,403	1,455	4,157	50,403	2,455	7,015	43,101
6	1,311	3,746	54,149	1,311	3,746	54,149	2,226	6,359	49,461
7	1,270	3,627	57,776	1,270	3,627	57,776	2,073	5,922	55,383
8	1,180	3,371	61,148	1,180	3,371	61,148	1,482	4,234	59,617
9	1,150	3,284	64,432	1,150	3,284	64,432	1,384	3,956	63,573
10	1,041	2,974	67,406	1,041	2,974	67,406	1,342	3,833	67,406
11	,896	2,561	69,967						
12	,804	2,296	72,263						
13	,755	2,157	74,420						
14	,706	2,018	76,437						
15	,680	1,942	78,379						
16	,669	1,911	80,290						
17	,626	1,788	82,077						
18	,623	1,780	83,857						
19	,576	1,645	85,502						
20	,515	1,470	86,973						
21	,473	1,350	88,323						
22	,455	1,301	89,624						
23	,430	1,228	90,852						
24	,410	1,172	92,024						
25	,389	1,112	93,136						
26	,366	1,047	94,183						
27	,309	,882	95,065						
28	,288	,823	95,888						
29	,277	,792	96,680						
30	,258	,736	97,417						
31	,224	,641	98,057						
32	,215	,614	98,671						
33	,180	,515	99,186						
34	,162	,462	99,648						
35	,123	,352	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Para completar el análisis se realizó la rotación mediante el método Varimax, (tabla 19) donde se exponen solamente las cargas o pesos factoriales mayores a 0,40. Se puede observar cuáles son los ítems que componen cada uno de los factores y se puede comprobar, además, que los tres últimos (componentes del 8 al 10) están formados por una cantidad muy reducida de ítems, por lo que podría ser conveniente su eliminación del análisis y por consiguiente del cuestionario. Por lo tanto, de los 10 factores inicialmente encontrados se van a mantener los 7 primeros los cuales acumulan un 55,38% de la información o variabilidad total, porcentaje que se puede considerar como suficiente para una solución final.

Tabla 19. Matriz de componentes rotados

	Componente									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. Los niños de Primaria...	,792									
13. El ambiente lúdico ...	,598									
25. Se debería utilizar ...	,591									
14. Las actividades lúdicas ...	,564									
30. Los alumnos estarían ...	,545									
7. Con una mayor utilización ...	,508	,487								
33. Creo necesaria ...	,419									
6. Con un aumento ...		,731								
5. Una estrategia lúdica ...		,692								
9. El juego es ...		,622								
11. Las metodologías lúdicas ...		,533	,436							
8. Cuanto más felices ...		,513								
15. Utilizo el juego ...		,430								
4. El juego es determinante ...			,747							
3. Los juegos y juguetes...			,729							
1. El juego es necesario ...			,699							
2. Los juguetes y el juego ...			,673							
21. He leído...				,833						
20. He asistido ...				,795						
18. Tengo conocimientos ...				,507						
27. Es muy notable .					,826					
34. Según avanzamos ...					,752					
35. La poca presencia ...	,468				,549					
19. Quiero ampliar ...						,778				
17. Me gustaría tener ...						,758				
12. Sería interesante ...						,522				
16. Me siento incapaz ...							,743			
10. La utilización del juego ...							,620			
24. En Educación Infantil...							,562			
28. En mi programación ...							,532			
29. En las reuniones ...								,835		
31. El juego como metodología ...								,565		
32. No tengo total libertad ...									,786	
22. Mi formación ...										,730
23. Existe gran diferencia ...										,523

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Esperando que esta decisión de eliminación de los 3 factores con menos importancia podría mejorar el resultado final, se procede a eliminar a los ítems nº 29, 31, 32, 22 y 23 (tabla 19, tres últimos factores) que a pesar de su interés teórico tienen poco aporte estadístico, y se repite el proceso del A.F. con los 30 ítems restantes.

En este segundo análisis, han resultado los siguientes datos:

Una matriz de correlaciones entre pares de ítems de la escala, con una gran mayoría de coeficientes de correlación con valores de p de significación <0,05 e incluso <0,01 que indican correlaciones significativas y con una determinante muy cercano a cero ($3,5 \times 10^{-7}$).

Prueba de esfericidad de *Bartlett* que indica que el proceso es factible con $p < 0,05$ (tabla 20). Y valor de KMO (0,844) alto, superior a 0,750 y mayor que el anterior (tabla 20).

Tabla 20. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,844
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1800,619
	gl	351
	Sig.	,000

Como resultado del proceso de extracción mediante Componentes Principales, se obtuvieron los 7 factores que se esperaba, con un mayor porcentaje de información retenida, el 63,22%, confirmando la mejora en los resultados globales de la validación de la escala (tabla 21).

Tabla 21. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,955	29,849	29,849	8,955	29,849	29,849	3,496	11,654	11,654
2	2,758	9,192	39,041	2,758	9,192	39,041	3,411	11,370	23,025
3	2,038	6,792	45,833	2,038	6,792	45,833	2,849	9,496	32,520
4	1,592	5,306	51,139	1,592	5,306	51,139	2,708	9,026	41,547
5	1,317	4,390	55,529	1,317	4,390	55,529	2,256	7,520	49,067
6	1,168	3,892	59,422	1,168	3,892	59,422	2,172	7,239	56,306
7	1,139	3,795	63,217	1,139	3,795	63,217	2,073	6,911	63,217
8	,921	3,070	66,287						
9	,870	2,900	69,187						
10	,806	2,687	71,874						
11	,788	2,627	74,501						

La matriz de componentes rotados de nuevo con Varimax, (tabla 22), nos muestra la pertenencia de los ítems a estos 7 factores. Como se aprecia, el ítem 15 no presenta suficiente peso en ninguno de los factores por lo que también debería ser eliminado.

Tabla 22. Matriz de componentes rotados

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
26. Los niños de Primaria ...	,770						
13. El ambiente lúdico ...	,602						
25. Se debería utilizar...	,587						
14. Las actividades lúdicas ...	,563						
30. Los alumnos estarían ...	,499						
33. Creo necesaria la inclusión ...	,479						
6. Con un aumento de estrategias ...		,739					
5. Una estrategia lúdica...		,680					
9. El juego es...		,662					
11. Las metodologías lúdicas ...		,570					
8. Cuanto más felices ...		,561					
7. Con una mayor utilización ...		,536					
15. Utilizo el juego ...							
1. El juego es necesario ...			,733				
4. El juego es determinante ...			,730				
3. Los juegos y juguetes ...			,697				
2. Los juguetes y el juego			,687				
21. He leído ...				,842			
20. He asistido a ...				,801			
18. Tengo conocimientos ...				,557			
27. Es muy notable...					,831		
34. Según avanzamos ...					,759		
35. La poca presencia ...					,531		
19. Quiero ampliar ...						,778	
17. Me gustaría tener más formación ..						,770	
12. Sería interesante ...						,526	
16. Me siento incapaz ...							,771
10. La utilización del juego...							,624
24. En Educación Infantil ...							,550
28. En mi programación							,526

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La solución que se propone como final, se compone de 7 factores que explican entre todos ellos un 63,43% de varianza, porcentaje de información que debe de considerarse como muy bueno (tabla 23).

Tabla 23. Varianza total explicada por la solución final

Componente	Comp	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
		Total	% de la varianza	% acumulado
	1	3,552	12,249	12,249
	2	3,160	10,895	23,145
	3	2,834	9,773	32,917
	4	2,543	8,769	41,686
	5	2,182	7,525	49,211
	6	2,161	7,451	56,662
	7	1,964	6,771	63,433

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Y los ítems que los componen, junto a sus pesos factoriales (>0,450) se incluyen en la tabla 24 tras la rotación con Varimax.

Tabla 24. Matriz de componentes rotados de la solución final

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
26. Los niños de Primaria obtendrían mejores resultados si se utilizara el juego como metodología educativa.	,750						
13. El ambiente lúdico mejora el clima en el aula y las relaciones interpersonales en el seno del grupo.	,648						
14. Las actividades lúdicas en el aula mejoran las habilidades de comunicación y los hábitos de escucha activa.	,612						
25. Se debería utilizar más el juego como metodología en Educación Primaria.	,577						
30. Los alumnos estarían más motivados si se introdujeran metodologías lúdicas en todas las áreas del currículum.	,523						
33. Creo necesaria la inclusión de las metodologías lúdicas en el PCC para poder utilizarlas con total libertad.	,474						
6. Con un aumento de estrategias lúdicas conseguiríamos un aprendizaje más significativo.		,723					
5. Una estrategia lúdica puede atraer la atención de los alumnos.		,693					
9. El juego es un poderoso recurso metodológico y didáctico.		,677					
8. Cuanto más felices son los alumnos, más motivados se encuentran, prestan más atención y por tanto aprenden más.		,587					
11. Las metodologías lúdicas son una buena estrategia facilitadora del aprendizaje		,558					
7. Con una mayor utilización de estrategias lúdicas los alumnos serían más felices en el aula.		,535					
4. El juego es determinante para el desarrollo de un pensamiento creativo.			,734				
1. El juego es necesario para el desarrollo armónico de la personalidad.			,724				
3. Los juegos y juguetes adecuadamente seleccionados ayudan a desarrollar diferentes habilidades físicas, intelectuales, sociales y emocionales.			,699				
2. Los juguetes y el juego ayudan al niño a entender el mundo que le rodea.			,689				
21. He leído libros, artículos, etc., para aprender más acerca de las técnicas metodologías lúdicas.				,850			
20. He asistido a algún curso, charla, etc., porque me interesa mucho el juego como instrumento metodológico.				,803			
18. Tengo conocimientos suficientes sobre el juego como para saber que produce un aprendizaje significativo.				,554			
27. Es muy notable la pérdida de creatividad que sufren los alumnos en el paso de Infantil a Primaria.					,821		
34. Según avanzamos en edad perdemos la capacidad del pensamiento creativo					,786		
35. La poca presencia del juego a partir de cierta edad, repercute en la reducción del pensamiento creativo.					,575		
19. Quiero ampliar conocimientos sobre el juego como metodología para utilizarlo más en mi práctica diaria.						,780	
17. Me gustaría tener más formación para saber aplicar el juego como instrumento metodológico correctamente.						,773	
12. Sería interesante la utilización de estrategias lúdicas como recurso didáctico incluso en la formación universitaria.						,529	
16. Me siento incapaz de incluir el juego en mi práctica diaria.							,762
10. La utilización del juego como recurso didáctico crea un ambiente de exaltación que perjudica la concentración necesaria para el aprendizaje.							,648
24. En Educación Infantil se utiliza demasiado el juego.							,552
28. En mi programación didáctica el juego ocupa una mínima parte.							,537

6.1. ASIGNACIÓN DE NOMBRE A LOS FACTORES

Respecto a los factores resultantes (tabla 24), es preciso comentar que es necesario asignar un nombre o título para dar sentido al resto del análisis. Para este cometido, se ha recurrido a las cargas factoriales de los ítems que lo componen. Es decir, para dar un nombre al factor, se ha recurrido a la naturaleza de los ítems con más carga factorial que lo componen. En la tabla 25, podemos observar los ítems que forman cada factor y su correspondiente nombre.

Tabla 25. Definición de los factores extraídos, por A.F. en el cuestionario EAJCMD

<i>Factor</i>	<i>Descripción</i>	<i>Ítems</i>	<i>% Explicado</i>	<i>% Acumulado</i>
Factor 1: El juego es determinante para el aprendizaje significativo.	El juego para mejorar el clima del aula, como potenciador del aprendizaje significativo y como ayuda para obtener mejores resultados académicos, incluso en Primaria.	<p>13. El ambiente lúdico mejora el clima en el aula y las relaciones interpersonales en el seno del grupo.</p> <p>14. Las actividades lúdicas en el aula mejoran las habilidades de comunicación y los hábitos de escucha activa.</p> <p>25. Se debería utilizar más el juego como metodología en Educación Primaria.</p> <p>26. Los niños de Primaria obtendrían mejores resultados si se utilizara el juego como metodología educativa.</p> <p>30. Los alumnos estarían más motivados si se introdujeran metodologías lúdicas en todas las áreas del currículum.</p> <p>33. Creo necesaria la inclusión de las metodologías lúdicas en el PCC para poder utilizarlas con total libertad.</p>	12,25%	12,25%
Factor 2: El valor del juego como poderoso recurso metodológico y motivacional.	El juego como poderoso recurso metodológico, que atrae y motiva a los alumnos.	<p>5. Una estrategia lúdica puede atraer la atención de los alumnos.</p> <p>6. Con un aumento de estrategias lúdicas conseguiríamos un aprendizaje más significativo.</p> <p>7. Con una mayor utilización de estrategias lúdicas los alumnos serían más felices en el aula.</p> <p>8. Cuanto más felices son los alumnos, más motivados se encuentran, prestan más atención y por tanto aprenden más.</p> <p>9. El juego es un poderoso recurso metodológico y didáctico.</p> <p>11. Las metodologías lúdicas son una buena estrategia facilitadora del aprendizaje.</p>	10,90%	23,15%
Factor 3: El valor del juego como ayuda para el desarrollo de capacidades.	El juego como ayuda para el desarrollo de las capacidades y habilidades del niño.	<p>1. El juego es necesario para el desarrollo armónico de la personalidad.</p> <p>2. Los juguetes y el juego ayudan al niño a entender el mundo que le rodea.</p> <p>3. Los juegos y juguetes adecuadamente seleccionados ayudan a desarrollar diferentes habilidades físicas, intelectuales, sociales y emocionales.</p> <p>4. El juego es determinante para el desarrollo de un pensamiento creativo.</p>	9,77%	32,92%

Factor 4: El conocimiento de los docentes acerca del juego.	El conocimiento de los docentes sobre el juego como metodología.	<p>18. Tengo conocimientos suficientes sobre el juego como para saber que produce un aprendizaje significativo.</p> <p>20. He asistido a algún curso, charla, etc., porque me interesa mucho el juego como instrumento metodológico.</p> <p>21. He leído libros, artículos, etc., para aprender más acerca de las técnicas metodologías lúdicas.</p>	8,77%	41,67%
Factor 5: El desuso del juego repercute en la creatividad.	La usencia del juego repercute en el desarrollo de la creatividad.	<p>27. Es muy notable la pérdida de creatividad que sufren los alumnos en el paso de Infantil a Primaria.</p> <p>34. Según avanzamos en edad perdemos la capacidad del pensamiento creativo.</p> <p>35. La poca presencia del juego a partir de cierta edad, repercute en la reducción del pensamiento creativo.</p>	7,52%	49,21%
Factor 6: El deseo de los docentes por conocer más sobre el juego.	El deseo de los docentes por ampliar sus conocimientos sobre el juego como metodología didáctica para incluirlos en su práctica diaria.	<p>12. Sería interesante la utilización de estrategias lúdicas como recurso didáctico incluso en la formación universitaria.</p> <p>17. Me gustaría tener más formación para saber aplicar el juego como instrumento metodológico correctamente.</p> <p>19. Quiero ampliar conocimientos sobre el juego como metodología para utilizarlo más en mi práctica diaria.</p>	7,45%	56,66%
Factor 7: La incapacidad de utilizar el juego.	La incapacidad de incluir el juego en la práctica diaria.	<p>10. La utilización del juego como recurso didáctico crea un ambiente de exaltación que perjudica la concentración necesaria para el aprendizaje.</p> <p>16. Me siento incapaz de incluir el juego en mi práctica diaria.</p> <p>24. En Educación Infantil se utiliza demasiado el juego.</p> <p>28. En mi programación didáctica el juego ocupa una mínima parte.</p>	6,77%	63,43%

Con estos 29 ítems, pertenecientes a los 7 factores definidos, se procedió al estudio del grado de fiabilidad alcanzado por esta escala final, mediante el método “Alfa de Cronbach”. Según podemos observar en la tabla 26, el coeficiente *Alfa* nos indica un valor bastante alto para la fiabilidad del cuestionario (0,852). Después de revisar los valores del *Alfa* de cada variable para determinar si se elimina alguna de éstas, podemos establecer que todas son lo suficientemente fiables como para mantenerlas en el resto del análisis (tabla 26).

Tabla 26. Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,852	29

	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. El juego es necesario para el desarrollo armónico de la personalidad.	,849
2. Los juguetes y el juego ayudan al niño a entender el mundo que le rodea.	,847
3. Los juegos y juguetes adecuadamente seleccionados ayudan a desarrollar diferentes habilidades físicas, intelectuales, sociales y emocionales.	,850
4. El juego es determinante para el desarrollo de un pensamiento creativo.	,847
5. Una estrategia lúdica puede atraer la atención de los alumnos.	,847
6. Con un aumento de estrategias lúdicas conseguiríamos un aprendizaje más significativo.	,842
7. Con una mayor utilización de estrategias lúdicas los alumnos serían más felices en el aula.	,839
8. Cuanto más felices son los alumnos, más motivados se encuentran, prestan más atención y por tanto aprenden más.	,841
9. El juego es un poderoso recurso metodológico y didáctico.	,844
10. La utilización del juego como recurso didáctico crea un ambiente de exaltación que perjudica la concentración necesaria para el aprendizaje.	,866
11. Las metodologías lúdicas son una buena estrategia facilitadora del aprendizaje	,839
12. Sería interesante la utilización de estrategias lúdicas como recurso didáctico incluso en la formación universitaria.	,842
13. El ambiente lúdico mejora el clima en el aula y las relaciones interpersonales en el seno del grupo.	,841
14. Las actividades lúdicas en el aula mejoran las habilidades de comunicación y los hábitos de escucha activa.	,842
16. Me siento incapaz de incluir el juego en mi práctica diaria.	,863
17. Me gustaría tener más formación para saber aplicar el juego como instrumento metodológico correctamente.	,846
18. Tengo conocimientos suficientes sobre el juego como para saber que produce un aprendizaje significativo.	,848
19. Quiero ampliar conocimientos sobre el juego como metodología para utilizarlo más en mi práctica diaria.	,844
20. He asistido a algún curso, charla, etc., porque me interesa mucho el juego como instrumento metodológico.	,852
21. He leído libros, artículos, etc., para aprender más acerca de las técnicas metodologías lúdicas.	,849
24. En Educación Infantil se utiliza demasiado el juego.	,868
25. Se debería utilizar más el juego como metodología en Educación Primaria.	,842
26. Los niños de Primaria obtendrían mejores resultados si se utilizara el juego como metodología educativa.	,842
27. Es muy notable la pérdida de creatividad que sufren los alumnos en el paso de Infantil a Primaria.	,846
28. En mi programación didáctica el juego ocupa una mínima parte.	,862
30. Los alumnos estarían más motivados si se introdujeran metodologías lúdicas en todas las áreas del currículum.	,842
33. Creo necesaria la inclusión de las metodologías lúdicas en el PCC para poder utilizarlas con total libertad.	,842
34. Según avanzamos en edad perdemos la capacidad del pensamiento creativo.	,851
35. La poca presencia del juego a partir de cierta edad, repercute en la reducción del pensamiento creativo.	,841

Para el estudio de las posibles diferencias en la “Escala de Actitudes hacia el Juego Creativo como Metodología Docente” (EAJCMD) debidas a características de los docentes como sexo, edad, etc... se procede en primer lugar a calcular una puntuación observada para cada encuestado en cada uno de los 7 factores definidos, así como una

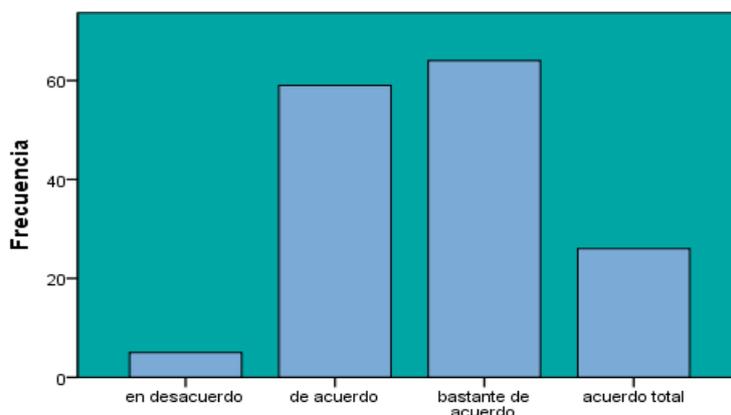
puntuación final. Para ello se escoge el procedimiento de acumulación de puntos, es decir que cada una de esas puntuaciones será la suma de los valores (0-4) asignados a cada respuesta dada por los docentes participantes. Recordemos que la escala Likert que hemos escogido comporta 5 posibles respuestas, expresadas en los siguientes rangos: 0: desacuerdo total, 1: en desacuerdo, 2: de acuerdo, 3: bastante de acuerdo, 4: acuerdo total.

Tras ello, se realiza una descriptiva exploratoria de estas 7 variables resultantes (tabla 20):

- En el Factor 1 “el juego es determinante para el aprendizaje significativo” se observa una media de 16,10 puntos. La escala de valores posibles es 0-24 (6 ítems) y en la muestra el rango observado de valores es 6-24. Por tanto en global se puede decir que los sujetos de la muestra están situados entre las categorías 2 (de acuerdo) y 3 (bastante de acuerdo). Lo cual significa una valoración mayoritariamente positiva de los maestros hacia el juego como potenciador del aprendizaje significativo.

Dentro de este factor se puede observar en la tabla 24, que la pregunta con mayor importancia es la nº 26 “los niños de Primaria obtendrían mejores resultados si se utilizara el juego como metodología educativa”, para obtener más información sobre este ítem se ha realizado un análisis de carácter descriptivo (gráfico 3). Como se puede apreciar los maestros y maestras opinan en su mayoría que se obtendrían mejores resultados en Primaria si se utilizara el juego como metodología educativa.

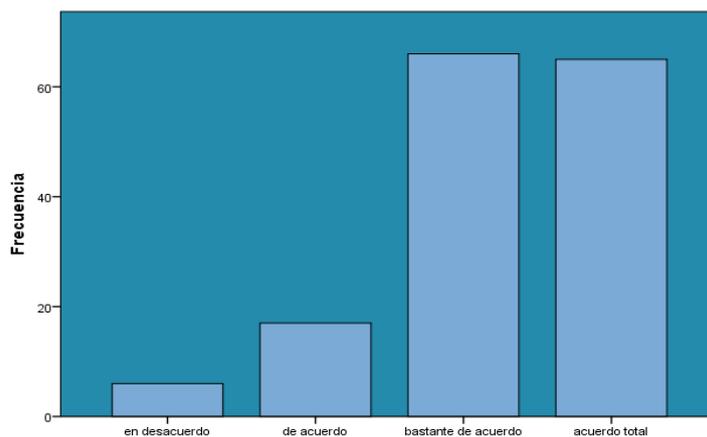
Gráfico 3. Frecuencias ítem 25



- En el Factor 2 “el valor del juego como poderoso recurso metodológico y motivacional” se observa una media de 19,75 puntos. La escala de valores posibles también es 0-24 (6 ítems) y en la muestra el rango observado de valores es 7-24. Por tanto en global parece que los docentes están situados principalmente en la categoría 3 (bastante de acuerdo). Por lo que se puede deducir que los encuestados opinan favorablemente ante la utilización del juego como poderoso recurso didáctico y que motiva a los alumnos.

Como se ha realizado en el factor anterior, se ha realizado un descriptivo de la pregunta más importante de este factor (tabla 24). En este caso se trata de la pregunta nº 6 “con un aumento de estrategias lúdicas conseguiríamos un aprendizaje más significativo”. Como se puede observar ya gran mayoría de los docentes opinan de forma muy positiva, y que sus alumnos obtendrían un aprendizaje significativo si se aumentaran las estrategias lúdicas.

Gráfico 4. Frecuencias ítem 6

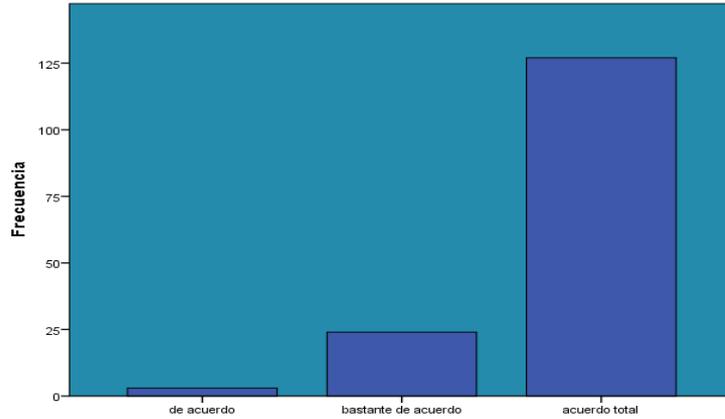


- En el Factor 3 “el valor del juego como ayuda para el desarrollo de capacidades” se ha obtenido una media de 14,86 puntos. La escala de valores posibles es 0-16 (4 ítems) y en la muestra el rango observado de valores es 9-16. Por tanto en global parece que los docentes están situados muy cerca de la categoría 4 (totalmente de acuerdo). Lo cual significa que todos los maestros en su mayoría opinan que el juego es necesario para el desarrollo de capacidades y habilidades de los alumnos.

Se ha realizado un descriptivo de una de las preguntas más importantes dentro de este factor, que en este caso se trata de la pregunta nº 1 “el juego es necesario para el desarrollo armónico de la personalidad.” Como se observa en el gráfico

la inmensa mayoría de los docentes creen necesario el juego para el desarrollo de la personalidad.

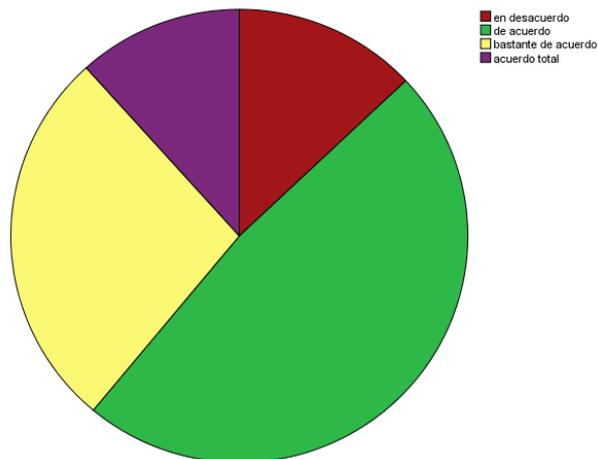
Gráfico 5. Frecuencias ítem 1



- En el Factor 4 “el conocimiento de los docentes acerca del juego” se observa una media de 7,05 puntos. La escala de valores posibles es 0-12 (3 ítems) y en la muestra el rango observado de valores es 3-12. Por ello en general parece que los docentes están situados principalmente en la categoría 2 (de acuerdo). En este caso se puede percibir que los docentes no tienen demasiado conocimiento acerca del juego.

En este caso se ha estudiado la pregunta nº 21 “he leído libros, artículos, etc., para aprender más acerca de las técnicas metodologías lúdicas”. Como se observa en el gráfico 6 la mayoría opina que de acuerdo y bastante de acuerdo.

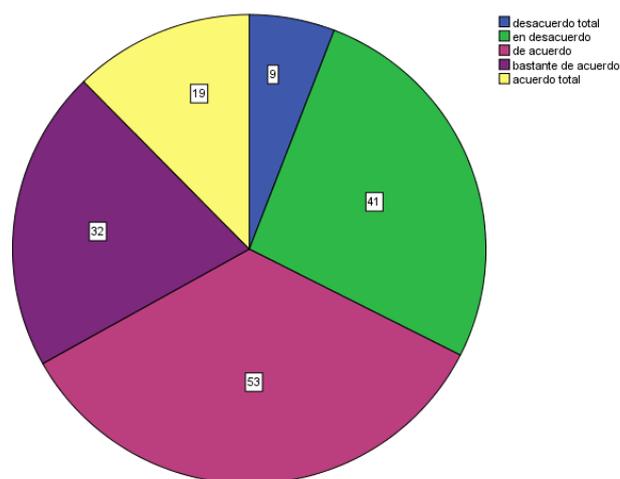
Gráfico 6. Frecuencias ítem 21



- En el Factor 5 “el desuso del juego repercute en la creatividad” se ha obtenido una media de 6,21 puntos. La escala de valores posibles también es 0-12 (3 ítems) y en la muestra el rango observado de valores abarca toda esa escala, 0-12. Por ello en global parece que los participantes están situados muy cerca de la categoría 3 (bastante de acuerdo). En general, los docentes opinan que el juego es determinante para el desarrollo de la creatividad y que el desuso de éste puede disminuir el pensamiento creativo.

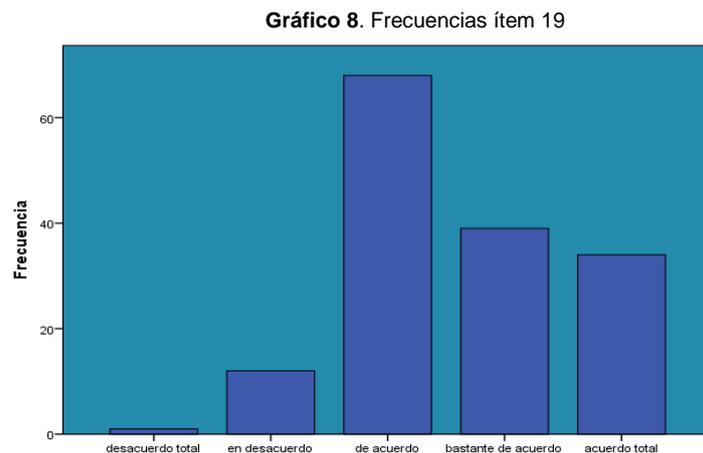
Dentro de este factor la pregunta más importante (tabla 24) es la nº 27 “es muy notable la pérdida de creatividad que sufren los alumnos en el paso de Infantil a Primaria”. Como se observa en el gráfico 7, existe una gran diversidad de opiniones, pero la mayoría opina de forma positiva ante la apreciación de disminución de creatividad en el paso de Infantil a Primaria.

Gráfico 7 Frecuencias ítem 27



- En el Factor 6 “el deseo de los docentes por conocer más sobre el juego” la media es de 7,95 puntos. La escala de valores posibles es 0-12 (3 ítems) y en la muestra el rango observado de valores es 2-12. Por ello en general se puede decir que los docentes están situados entre las categorías 2 (de acuerdo) y 3 (bastante de acuerdo). Lo cual significa que los maestros y maestras de la provincia de Segovia están a favor de ampliar su conocimiento acerca del juego como metodología didáctica para después incluirlo en su práctica diaria.

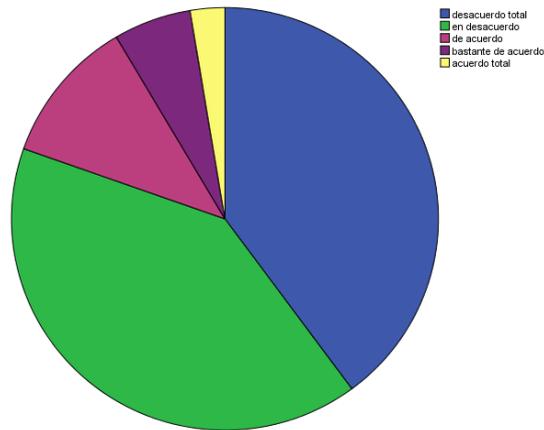
En este caso hemos realizado un análisis descriptivo de la pregunta nº 19 “quiero ampliar conocimientos sobre el juego como metodología para utilizarlo más en mi práctica diaria”, por tratarse de la más importante dentro del factor (tabla 24). Como se puede comprobar, la opinión es favorable hacia esta afirmación, por lo que la mayoría de los maestros están de acuerdo en querer aprender más sobre el juego como recurso didáctico.



- Finalmente, en el Factor 7 “la incapacidad de utilizar el juego” la media es de 4,78 puntos. La escala de valores posibles es 0-16 (4 ítems) y en la muestra el rango observado de valores es 0-13. Por ello en general se puede decir que los docentes están situados muy cerca de la categoría 1 (en desacuerdo). Esto significa que la mayoría de los maestros se sienten capaces de incluir el juego como parte de su práctica diaria.

Dentro de este ítem se va a estudiar la pregunta nº 16 “me siento incapaz de incluir el juego en mi práctica diaria”. Se puede determinar que la inmensa mayoría de los docentes no se sienten incapaces de incluir el juego como metodología en su práctica diaria.

Gráfico 9. Frecuencias ítem 16



- Y en cuanto a la puntuación final de la escala, la media total es 76,70. La escala de valores posibles es 0-116 (29 ítems) y en la muestra el rango observado de valores es 49-103.

Tabla 27. Descriptivos de las puntuaciones de los factores y de la escala total

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Puntuación Total	
Estadístico									
Media	16,10	19,75	14,86	7,05	6,21	7,95	4,78	76,70	
Intervalo de confianza para la media al 95%	Límite inferior	15,51	19,15	14,61	6,70	5,78	7,61	4,37	74,94
	Límite superior	16,69	20,34	15,12	7,40	6,63	8,30	5,19	78,46
Media recortada al 5%	16,07	20,04	15,03	7,00	6,15	7,95	4,70	76,76	
Mediana	16,00	20,00	16,00	7,00	6,00	8,00	4,00	77,00	
Varianza	13,741	13,916	2,537	4,841	7,055	4,658	6,735	122,616	
Desv. típ.	3,707	3,730	1,593	2,200	2,656	2,158	2,595	11,073	
Mínimo	6	7	9	3	0	2	0	49	
Máximo	24	24	16	12	12	12	13	103	
Rango	18	17	7	9	12	10	13	54	
Amplitud intercuartil	5	5	2	3	4	4	4	16	
Asimetría	,195	-,981	-1,435	,374	,303	,158	,455	-,068	
Curtosis	-,266	,878	1,404	-,415	-,438	-,521	,284	-,306	
Error típ.									
Media	,299	,301	,128	,177	,214	,174	,209	,892	
Asimetría	,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195	,195	
Curtosis	,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389	,389	

Según la prueba de bondad de ajuste de K-S, en algunas de ellas se observan diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$ con respecto al modelo de la curva normal (tabla 28).

Tabla 28. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para los Factores y la Puntuación total

		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Puntuación Total
N		154	154	154	154	154	154	154	154
Parámetros normales	Media	16,10	19,75	14,86	7,05	6,21	7,95	4,78	76,70
	Desviación típica	3,707	3,730	1,593	2,200	2,656	2,158	2,595	11,073
Diferencias más extremas	Absoluta	,091	,127	,295	,138	,148	,138	,137	,052
	Positiva	,091	,127	,238	,138	,148	,138	,137	,052
	Negativa	-,063	-,118	-,295	-,079	-,075	-,088	-,096	-,040
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,135	1,577	3,657	1,714	1,837	1,717	1,706	,642
Sig. asintót. (bilateral)		,152	,014	,000	,006	,002	,005	,006	,805

Tras esta descriptiva se procede a la comparación de medias de los factores y de las puntuaciones totales respecto a las características de los docentes.

6.2. ANÁLISIS DE DATOS ATENDIENDO A CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES

A continuación se realiza un estudio comparativo de los factores en función de las características de los encuestados.

6.2.1. Diferencias entre géneros

Como se observa en la tabla 29, las medias de varones y mujeres son parecidas en todos los factores y en la puntuación total de la escala.

Tabla 29. Informe descriptivo por géneros

	sexo del docente							
	varón				mujer			
	N	Media	Desv. típ.	% de la suma total	N	Media	Desv. típ.	% de la suma total
Factor 1	53	15,98	3,208	34,2%	101	16,17	3,957	65,8%
Factor 2	53	19,08	3,736	33,2%	101	20,10	3,697	66,8%
Factor 3	53	14,77	1,683	34,2%	101	14,91	1,550	65,8%
Factor 4	53	7,08	2,526	34,6%	101	7,03	2,022	65,4%
Factor 5	53	6,30	2,383	34,9%	101	6,16	2,799	65,1%
Factor 6	53	7,58	2,307	32,8%	101	8,15	2,061	67,2%
Factor 7	53	4,94	2,804	35,6%	101	4,69	2,489	64,4%
Puntuación Total	53	75,74	11,054	34,0%	101	77,21	11,104	66,0%

Para confirmar la ausencia de diferencias significativas se realiza la Prueba T. (tabla 30). Como se aprecia en ella, en el factor 1 se observa que puede existir una diferencia significativa. Para constatar el tipo de diferencia, podemos hacer referencia a las medias de la tabla 29, donde se puede interpretar que las mujeres tienen mayor consideración al valor del juego como potenciador del aprendizaje significativo. Aún así las diferencias no son lo suficientemente considerables como para tenerlo en cuenta en posteriores conclusiones.

Tabla 30. Prueba de muestras independientes. Diferencias entre géneros

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Factor 1	Se han asumido varianzas iguales	3,977	,048	-,297	152	,767	-,187	,631	-1,433	1,059
	No se han asumido varianzas iguales			-,317	126,338	,752	-,187	,591	-1,357	,982
Factor 2	Se han asumido varianzas iguales	1,308	,254	-1,626	152	,106	-1,024	,629	-2,267	,220
	No se han asumido varianzas iguales			-1,621	104,798	,108	-1,024	,631	-2,276	,228
Factor 3	Se han asumido varianzas iguales	,492	,484	-,507	152	,613	-,137	,271	-,672	,398
	No se han asumido varianzas iguales			-,494	98,442	,622	-,137	,278	-,689	,414
Factor 4	Se han asumido varianzas iguales	3,271	,072	,122	152	,903	,046	,374	-,694	,785
	No se han asumido varianzas iguales			,114	87,708	,909	,046	,401	-,751	,843
Factor 5	Se han asumido varianzas iguales	,997	,320	,318	152	,751	,143	,452	-,749	1,036
	No se han asumido varianzas iguales			,334	121,469	,739	,143	,430	-,707	,994
Factor 6	Se han asumido varianzas iguales	1,110	,294	-1,547	152	,124	-,564	,364	-1,284	,156
	No se han asumido varianzas iguales			-1,493	95,911	,139	-,564	,378	-1,313	,186
Factor 7	Se han asumido varianzas iguales	,672	,414	,567	152	,571	,250	,441	-,621	1,122
	No se han asumido varianzas iguales			,547	95,409	,586	,250	,458	-,659	1,159
Puntuación Total	Se han asumido varianzas iguales	,080	,777	-,783	152	,435	-1,472	1,881	-5,187	2,243
	No se han asumido varianzas iguales			-,784	106,170	,435	-1,472	1,878	-5,195	2,251

Por tanto se puede determinar que en este tema de estudio las diferencias entre géneros no son constatables. De forma que tanto maestros como maestras tienen opiniones semejantes acerca del uso del juego como metodología didáctica y como potenciador de la creatividad.

6.2.2. Diferencias entre grupos de edad

En la tabla 31 se muestran las medias en cada uno de los factores y la puntuación total entre los grupos de edad establecidos y comentados en el resumen de la muestra. Como se observa estudiando cada factor aunque existen algunas diferencias entre las medias de los grupos de edad, no parece que estas puedan alcanzar significación estadística.

Tabla 31. Informe descriptivo por grupos de edad

edad recodificada		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Puntuación Total
de los 23 a los 30 años	N	20	20	20	20	20	20	20	20
	Media	16,25	19,90	14,90	6,70	7,55	9,15	5,00	79,45
	Desv. típ.	4,115	2,972	1,294	1,838	3,332	2,641	3,095	13,320
	% de la suma total	13,1%	13,1%	13,0%	12,4%	15,8%	14,9%	13,6%	13,5%
de los 32 a los 40 años	N	32	32	32	32	32	32	32	32
	Media	15,94	20,44	14,88	7,75	6,56	8,19	4,25	78,00
	Desv. típ.	2,409	2,488	1,431	2,229	2,526	2,055	2,032	7,492
	% de la suma total	20,6%	21,5%	20,8%	22,9%	22,0%	21,4%	18,5%	21,1%
de los 41 a los 50 años	N	43	43	43	43	43	43	43	43
	Media	16,26	20,12	14,86	6,91	5,58	7,91	5,07	76,70
	Desv. típ.	4,387	3,431	1,597	2,297	2,363	2,068	3,050	11,891
	% de la suma total	28,2%	28,4%	27,9%	27,4%	25,1%	27,8%	29,6%	27,9%
de los 51 a los 64 años	N	59	59	59	59	59	59	59	59
	Media	16,03	19,05	14,85	6,88	6,02	7,46	4,78	75,07
	Desv. típ.	3,690	4,595	1,789	2,198	2,549	1,968	2,335	11,255
	% de la suma total	38,1%	37,0%	38,3%	37,4%	37,1%	35,9%	38,3%	37,5%
Total	N	154	154	154	154	154	154	154	154
	Media	16,10	19,75	14,86	7,05	6,21	7,95	4,78	76,70
	Desv. típ.	3,707	3,730	1,593	2,200	2,656	2,158	2,595	11,073
	% de la suma total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para comprobarlo, se lleva a cabo el contraste de la significación con la prueba Anova. Los resultados se exponen en la tabla 32. En ella, se observa que sí que existen diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$ en los factores 5 (0,037) y 6 (0,020).

Tabla 32. ANOVA. Diferencias entre grupos de edad

		Suma cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factor 1	Inter-grupos	2,594	3	,865	,062	,980
	Intra-grupos	2099,743	150	13,998		
	Total	2102,338	153			
Factor 2	Inter-grupos	50,182	3	16,727	1,207	,309
	Intra-grupos	2078,941	150	13,860		
	Total	2129,123	153			
Factor 3	Inter-grupos	,046	3	,015	,006	,999
	Intra-grupos	388,090	150	2,587		
	Total	388,136	153			
Factor 4	Inter-grupos	20,684	3	6,895	1,436	,234
	Intra-grupos	719,997	150	4,800		
	Total	740,682	153			
Factor 5	Inter-grupos	59,077	3	19,692	2,895	,037
	Intra-grupos	1020,273	150	6,802		
	Total	1079,351	153			
Factor 6	Inter-grupos	44,985	3	14,995	3,369	,020
	Intra-grupos	667,697	150	4,451		
	Total	712,682	153			
Factor 7	Inter-grupos	13,567	3	4,522	,667	,574
	Intra-grupos	1016,926	150	6,780		
	Total	1030,494	153			
Puntuación Total	Inter-grupos	362,511	3	120,837	,985	,402
	Intra-grupos	18397,749	150	122,652		
	Total	18760,260	153			

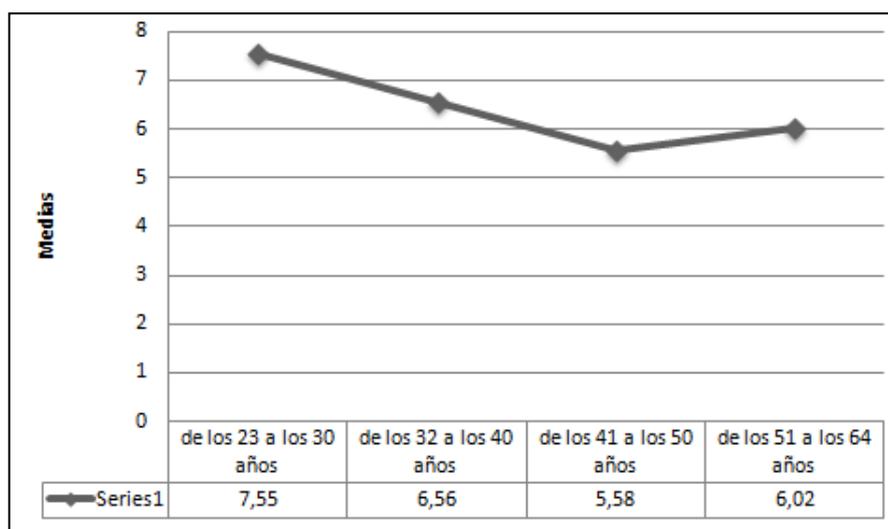
En este caso se constata que las opiniones respecto al juego como metodología didáctica varían dependiendo de la edad.

- Con respecto al factor 5, que habla sobre si la ausencia del juego repercute en el desarrollo de la creatividad. La media de este factor se encuentra en 6,21 puntos. Ver tabla 27. Se toma como referencia esta media y se compara con las medias de los grupos de edad de la tabla 31, para analizar donde se encuentran estas posibles diferencias. Se observa que existen diferencias en el grupo de los 23 a los 30 y en el grupo de los 41 a los 50.
 - El grupo de encuestados de los 23 a los 30 años presentan una media de 7,55 lo que significa que están bastante de acuerdo con que la ausencia del juego repercute en el desarrollo de la creatividad. Por el contrario, en el grupo de de los 41 a los 50 años se obtiene una media de 5,58 lo que indica que se encuentran entre el desacuerdo y

el acuerdo. Por lo que se puede concluir que este grupo de docentes no creen

Cabe suponer, según el gráfico 10, que a medida que aumenta la edad, disminuye el valor del juego como potenciador del pensamiento creativo. Aunque se aprecia que los docentes de mayor edad opinan de una forma más favorable ante tal hecho, pero que aún así continúan encontrándose por debajo de la media del factor 5.

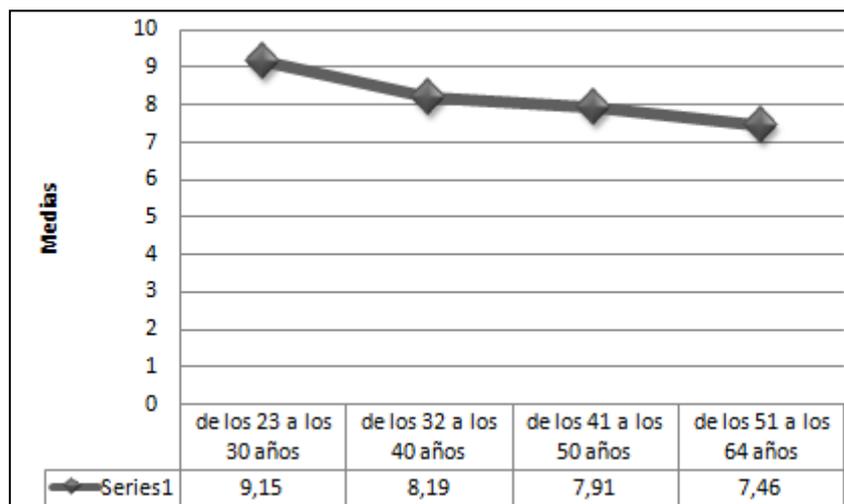
Gráfico 10. Diferencias de edad en el factor 5



- Con respecto al factor 6, que trata sobre el deseo de los docentes por ampliar sus conocimientos sobre el juego como metodología docente para incluirlos en su práctica diaria, con una media de 7,95.
 - Cabe destacar que la significación en este factor pertenece al grupo de los 23 a los 30, con una media de 9,15. Este resultado constata que los docentes más jóvenes son el grupo de los encuestados que más desean aprender sobre el juego como metodología didáctica. Por otro lado, cabe destacar que el grupo de docentes con más edad presentan medias más desfavorables.

Como se puede apreciar en el gráfico 11, se puede explicar que a medida que aumenta la edad, disminuye la predisposición para aprender nociones acerca del juego como metodología didáctica.

Gráfico 11. Diferencias de edad en el factor 6



6.2.3. Diferencias entre grupos de fecha de finalización de estudios

En la tabla 33 se muestran las medias de cada uno de los factores y la puntuación total entre los grupos establecidos y comentados en el resumen de la muestra.

Tabla 33. Informe descriptivo por fecha de finalización de estudios

fecha de finalización de estudios recodificado	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Puntuación Total
entre 1962 y 1979	41	41	41	41	41	41	41	41
Media	15,29	18,20	14,61	6,63	6,20	6,95	5,15	73,02
Desv. típ.	3,480	4,512	1,961	2,034	2,830	1,774	2,186	11,631
% de la suma total	25,3%	24,5%	26,2%	25,1%	26,6%	23,3%	28,7%	25,3%
entre 1980 y 1989	50	50	50	50	50	50	50	50
Media	16,68	20,32	14,96	7,08	5,88	8,16	5,02	78,10
Desv. típ.	4,345	3,961	1,577	2,355	2,274	2,103	2,903	11,905
% de la suma total	33,6%	33,4%	32,7%	32,6%	30,8%	33,3%	34,1%	33,1%
entre 1990 y 2002	39	39	39	39	39	39	39	39
Media	16,51	20,74	15,05	7,38	6,05	8,38	4,10	78,23
Desv. típ.	3,243	2,531	1,337	2,184	2,492	1,982	2,326	8,631
% de la suma total	26,0%	26,6%	25,6%	26,5%	24,7%	26,7%	21,7%	25,8%
entre 2003 y 2011	24	24	24	24	24	24	24	24
Media	15,63	19,58	14,79	7,13	7,17	8,54	4,75	77,58
Desv. típ.	3,214	2,535	1,318	2,193	3,239	2,654	2,908	11,057
% de la suma total	15,1%	15,5%	15,5%	15,8%	18,0%	16,7%	15,5%	15,8%
Total	154	154	154	154	154	154	154	154
Media	16,10	19,75	14,86	7,05	6,21	7,95	4,78	76,70
Desv. típ.	3,707	3,730	1,593	2,200	2,656	2,158	2,595	11,073
% de la suma total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para comprobar si existe significación, se lleva a cabo de nuevo el contraste de la significación con la prueba Anova. Los resultados se exponen en la tabla 34. En ella, se observa que sí que existen diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$ en los factores 2 y 6.

Tabla 34. ANOVA. Diferencias entre fechas de finalización de estudios

		Suma cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factor 1	Inter-grupos	55,601	3	18,534	1,358	,258
	Intra-grupos	2046,736	150	13,645		
	Total	2102,338	153			
Factor 2	Inter-grupos	154,535	3	51,512	3,913	,010
	Intra-grupos	1974,588	150	13,164		
	Total	2129,123	153			
Factor 3	Inter-grupos	4,604	3	1,535	,600	,616
	Intra-grupos	383,532	150	2,557		
	Total	388,136	153			
Factor 4	Inter-grupos	11,634	3	3,878	,798	,497
	Intra-grupos	729,048	150	4,860		
	Total	740,682	153			
Factor 5	Inter-grupos	28,401	3	9,467	1,351	,260
	Intra-grupos	1050,950	150	7,006		
	Total	1079,351	153			
Factor 6	Inter-grupos	58,870	3	19,623	4,502	,005
	Intra-grupos	653,812	150	4,359		
	Total	712,682	153			
Factor 7	Inter-grupos	26,302	3	8,767	1,310	,273
	Intra-grupos	1004,192	150	6,695		
	Total	1030,494	153			
Puntuación Total	Inter-grupos	762,028	3	254,009	2,117	,100
	Intra-grupos	17998,232	150	119,988		
	Total	18760,260	153			

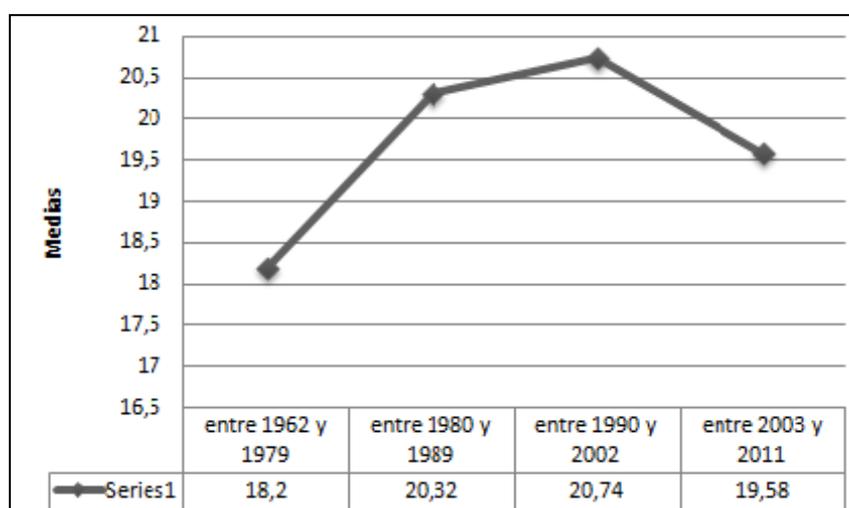
Se demuestra que el haber terminado la carrera en un año o en otro puede alterar significativamente la opinión sobre el uso del juego como estrategia didáctica. En este caso se demuestra que en los factores 2 y 6 existen opiniones muy diversas.

- Con respecto al factor 2, que habla sobre el juego como poderoso recurso metodológico que atrae y motiva a los alumnos. La media de este factor se encuentra en 19,75 (6 ítems). Ver tabla 27. Tomando como referencia esta media, en la tabla 33 se puede observar que la diferencia se encuentra en el grupo con la fecha de terminación de estudios entre 1962 y 1979. Se trata del grupo de docentes que en relación con los demás grupos se encuentran

menos de acuerdo con esta afirmación, pero aún así, según indica su media, están bastante de acuerdo con la afirmación.

En el gráfico 12 se observa una clara tendencia a aumentar las opiniones favorables con respecto al juego como recurso metodológico a medida que avanzamos en el tiempo que se ha visto frenada con los maestros/as que terminaron en el periodo 2003-2011.

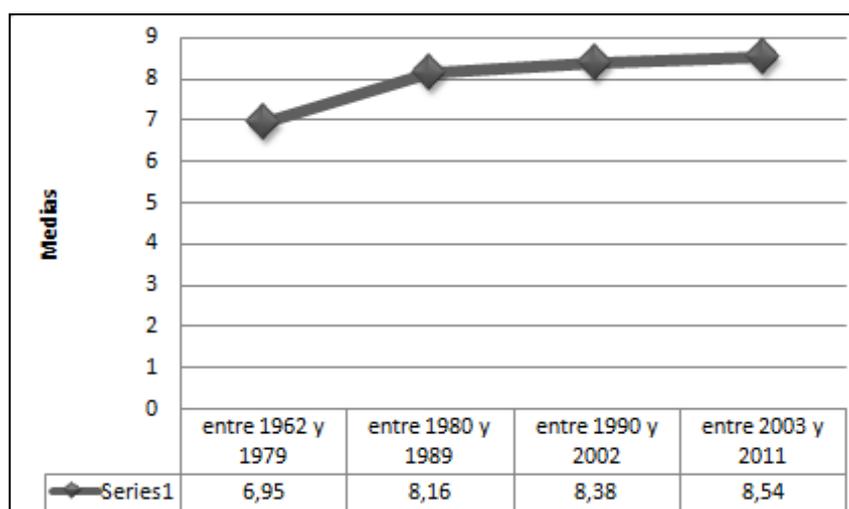
Gráfico 12. Diferencias entre la fecha de finalización de estudios y el factor 2



- En referencia al factor 6, que trata sobre el deseo de los docentes por ampliar sus conocimientos para incluirlos en su práctica diaria, el grupo que se encuentra diferenciado al resto, se trata de nuevo del grupo que terminó los estudios entre los años 60 y 70. Ver tabla 33. Como se puede observar este grupo se encuentra en el rango intermedio “de acuerdo” ante dicha afirmación.

Como se observa en el gráfico 13, se muestra una tendencia en la que cabe suponer que a medida que se avanza en el tiempo los docentes muestran más interés por ampliar sus conocimientos con respecto al juego como metodología didáctica, para posteriormente incluirlo en su práctica diaria.

Gráfico 13. Diferencias entre la fecha de finalización de estudios y el factor 6



6.2.4. Diferencias entre años de experiencia docente.

En la tabla 35 se muestran las medias de cada uno de los factores y la puntuación total entre los grupos establecidos y comentados en el resumen de la muestra.

Tabla 35. Informe descriptivo por años de experiencia docente

años de experiencia docente recodificada	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Puntuación Total
de 1 a 2 años	N 42	42	42	42	42	42	42	42
Media	16,05	20,00	14,86	7,14	6,95	8,33	4,48	77,81
Desv. típ.	3,313	2,741	1,317	2,102	2,913	2,406	2,643	10,479
% de la suma total	27,2%	27,6%	27,3%	27,6%	30,5%	28,6%	25,5%	27,7%
de 11 a 20 años	N 28	28	28	28	28	28	28	28
Media	15,82	20,50	14,96	7,14	5,75	8,29	4,25	76,71
Desv. típ.	3,682	2,975	1,551	2,415	2,287	1,922	2,429	9,225
% de la suma total	17,9%	18,9%	18,3%	18,4%	16,8%	18,9%	16,2%	18,2%
de 21 a 30 años	N 52	52	52	52	52	52	52	52
Media	16,73	19,98	14,81	7,25	6,02	8,13	5,31	78,23
Desv. típ.	4,262	4,466	1,889	2,300	2,453	2,275	2,961	12,647
% de la suma total	35,1%	34,2%	33,6%	34,7%	32,7%	34,5%	37,5%	34,4%
de 31 a 42 años	N 32	32	32	32	32	32	32	32
Media	15,41	18,38	14,88	6,50	5,94	6,88	4,78	72,75
Desv. típ.	3,221	3,949	1,497	1,967	2,839	1,431	1,896	10,048
% de la suma total	19,9%	19,3%	20,8%	19,2%	19,9%	18,0%	20,8%	19,7%
Total	N 154	154	154	154	154	154	154	154
Media	16,10	19,75	14,86	7,05	6,21	7,95	4,78	76,70
Desv. típ.	3,707	3,730	1,593	2,200	2,656	2,158	2,595	11,073
% de la suma total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Para comprobar si existen diferencias significativas, se lleva a cabo de nuevo el contraste de la significación con la prueba Anova. Los resultados se exponen en la tabla 36. En ella, se observa que sí que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor 6, con un valor $p=0,015$.

Tabla 36. ANOVA. Diferencias entre fechas de años de experiencia docente

		Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Factor 1	Inter-grupos	38,376	3	12,792	,930	,428
	Intra-grupos	2063,961	150	13,760		
	Total	2102,338	153			
Factor 2	Inter-grupos	81,643	3	27,214	1,994	,117
	Intra-grupos	2047,481	150	13,650		
	Total	2129,123	153			
Factor 3	Inter-grupos	,452	3	,151	,058	,981
	Intra-grupos	387,684	150	2,585		
	Total	388,136	153			
Factor 4	Inter-grupos	12,360	3	4,120	,849	,469
	Intra-grupos	728,321	150	4,855		
	Total	740,682	153			
Factor 5	Inter-grupos	33,340	3	11,113	1,594	,193
	Intra-grupos	1046,011	150	6,973		
	Total	1079,351	153			
Factor 6	Inter-grupos	48,077	3	16,026	3,617	,015
	Intra-grupos	664,605	150	4,431		
	Total	712,682	153			
Factor 7	Inter-grupos	26,222	3	8,741	1,306	,275
	Intra-grupos	1004,272	150	6,695		
	Total	1030,494	153			
Puntuación Total	Inter-grupos	672,838	3	224,279	1,860	,139
	Intra-grupos	18087,421	150	120,583		
	Total	18760,260	153			

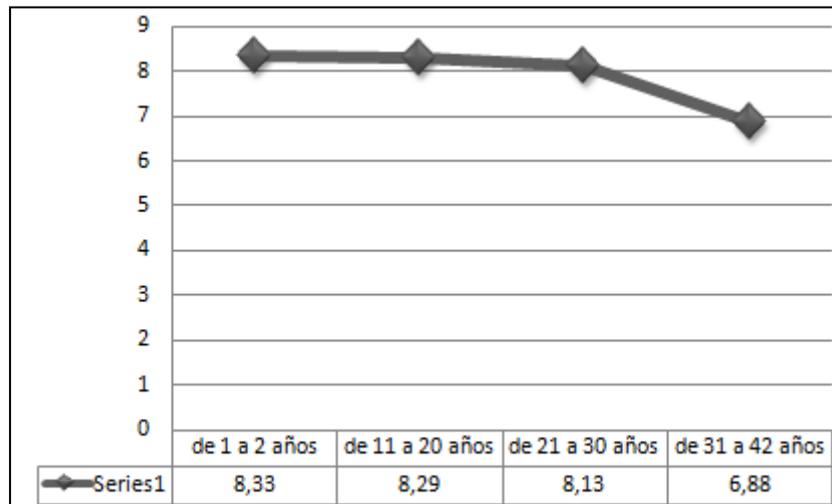
En referencia a los años de experiencia docente, se determina que existen opiniones diversas entre los diferentes grupos y los factores.

- Con referencia al factor 6, donde se habla sobre el deseo de los docentes por ampliar sus conocimientos para incluirlos en su práctica diaria. Con respecto a las medias resultantes del factor 6 y esta característica (como se puede observar en la tabla 35) el grupo que se diferencia del resto es el que corresponde a los 31 hasta los 42 años de experiencia. Teniendo en cuenta la media de este factor, este grupo se encuentra entre los maestros que se encuentran indiferenciados hacia la pregunta. Como conclusión apuntar que

los docentes con más años de experiencia de los encuestados, no se encuentran muy convencidos de querer ampliar su conocimiento respecto al juego como metodología didáctica, para después incluirlo en su práctica diaria.

Como se observa en el gráfico 14, se muestra una clara tendencia en la cual se observa que a medida que aumentan los años de experiencia, disminuye la predisposición a continuar aprendiendo sobre el juego como metodología didáctica.

Gráfico 14. Diferencias entre los años de experiencia y el factor 6



6.2.5. Diferencias entre nivel escolar

En la tabla 37 se muestran las medias de cada uno de los factores y la puntuación total entre Educación Infantil y Primaria.

Tabla 37. Informe descriptivo por nivel escolar

	nivel escolar (infantil, primaria)							
	Infantil				Primaria			
	N	Media	Desv. típ.	% de la suma total	N	Media	Desv. típ.	% de la suma total
Factor 1	52	16,75	3,635	35,1%	102	15,77	3,718	64,9%
Factor 2	52	20,42	3,539	34,9%	102	19,40	3,795	65,1%
Factor 3	52	15,44	,958	35,1%	102	14,57	1,766	64,9%
Factor 4	52	7,33	2,121	35,1%	102	6,90	2,236	64,9%
Factor 5	52	6,44	3,019	35,0%	102	6,09	2,458	65,0%
Factor 6	52	8,33	2,185	35,3%	102	7,76	2,130	64,7%
Factor 7	52	4,42	2,562	31,3%	102	4,96	2,606	68,8%
Puntuación Total	52	79,13	10,677	34,8%	102	75,46	11,117	65,2%

Para comprobar si existe diferencia entre los dos grupos, se lleva a cabo el contraste de la significación con la prueba T. Los resultados se exponen en la tabla 38. En ella, se observa que sí que existen diferencias estadísticamente significativas con $p < 0,05$ en los factores 3 y 5.

Tabla 38. Prueba de muestras independientes. Diferencias entre nivel escolar.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Factor 1	Se han asumido varianzas iguales	,008	,927	1,551	152	,123	,975	,629	-,267	2,218
	No se han asumido varianzas iguales			1,563	104,845	,121	,975	,624	-,262	2,213
Factor 2	Se han asumido varianzas iguales	,001	,980	1,615	152	,108	1,021	,632	-,228	2,270
	No se han asumido varianzas iguales			1,652	109,348	,101	1,021	,618	-,204	2,246
Factor 3	Se han asumido varianzas iguales	28,267	,000	3,323	152	,001	,874	,263	,354	1,393
	No se han asumido varianzas iguales			3,978	151,367	,000	,874	,220	,440	1,308
Factor 4	Se han asumido varianzas iguales	,002	,962	1,135	152	,258	,425	,375	-,315	1,165
	No se han asumido varianzas iguales			1,154	107,707	,251	,425	,368	-,305	1,155
Factor 5	Se han asumido varianzas iguales	5,613	,019	,781	152	,436	,354	,453	-,541	1,249
	No se han asumido varianzas iguales			,731	86,316	,467	,354	,484	-,609	1,317
Factor 6	Se han asumido varianzas iguales	,236	,628	1,536	152	,127	,562	,366	-,161	1,286
	No se han asumido varianzas iguales			1,523	100,497	,131	,562	,369	-,170	1,295
Factor 7	Se han asumido varianzas iguales	,112	,739	-	152	,225	-,538	,442	-1,410	,335
	No se han asumido varianzas iguales			1,218	104,337	,223	-,538	,439	-1,408	,333
Puntuación Total	Se han asumido varianzas iguales	,263	,609	1,965	152	,051	3,674	1,869	-,020	7,367
	No se han asumido varianzas iguales			1,991	106,517	,049	3,674	1,845	,016	7,331

En referencia al nivel escolar se demuestra que existen diferencias de opiniones entre los niveles de Infantil y Primaria. En este caso las diferencias se observan en el factor 3 y 5.

- En referencia al factor 3, que habla sobre el juego como ayuda para el desarrollo de las capacidades y habilidades del niño, que muestra una significación $p=0,00$, se muestra una gran diferencia entre un nivel y otro. Con respecto a las medias de cada grupo, cabe decir que las dos son positivas ante dicha afirmación. La diferencia que se muestra es que los maestros de Infantil están en mayor medida de acuerdo con que el juego ayuda en el desarrollo de las capacidades y habilidades del niño, con respecto a los de Primaria.
- Con respecto al factor 5, que trata sobre la ausencia del juego repercute en la creatividad, cabe decir que las medias de ambos grupos son positivas. Del mismo modo el grupo de Infantil se muestran más de acuerdo ante dicha afirmación que el grupo de Primaria.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo se dan a conocer las conclusiones de los datos obtenidos del cuestionario “Escala de Actitudes hacia el Juego Creativo como Metodología Docente (EAJCMD)”. Los resultados se relacionarán en base a los objetivos marcados al principio de la investigación.

A pesar de que todos los ítems del cuestionario contienen información valiosa, es importante resaltar que las conclusiones que vamos a tratar a continuación se refieren a los datos que han resultado de los factores más importantes y significativos estadísticamente en el análisis de datos.

Después de haber analizado los datos del cuestionario en su conjunto podemos extraer como conclusión primera y fundamental que la mayoría de los docentes encuestados mantienen actitudes muy positivas ante lo relacionado con el valor educativo del juego.

Del presente estudio se desprende que los docentes de la provincia de Segovia mantienen y corroboran la importancia que el juego tiene en el desarrollo integral del niño, tanto para las habilidades físicas, intelectuales, sociales y emocionales, como para el desarrollo de su personalidad; además es determinante para que el infante entienda el mundo que le rodea. Este hecho se demuestra en investigaciones expuestas anteriormente, como en Garaigordobil (1995) donde se pone de manifiesto que la utilización del juego en el aula, incrementa significativamente ciertas capacidades y habilidades de los alumnos. Aún así, se han encontrado diferencias significativas en las respuestas en base al juego como ayuda para el desarrollo de las capacidades y habilidades del niño. Tanto los maestros de Infantil, como los de Primaria están de acuerdo ante tal situación, pero hemos comprobado, que los maestros y maestras de Infantil están totalmente de acuerdo en su mayoría. Esta diferencia puede deberse a que en Infantil se acusa más el desarrollo de estas capacidades y habilidades.

En referencia al valor que otorgan los encuestados al juego como factor determinante para un aprendizaje significativo, se extrae la conclusión de que en su mayoría opina que el juego mejora el clima del aula y es importante para la consecución del aprendizaje significativo. Este hecho se ha constatado en el trabajo de Flores et al.

(2006) o Zapata (1995) donde se estima que si el maestro estimula a sus alumnos a jugar, ayuda a desarrollar la capacidad de crear un vínculo entre lo nuevo aprendido y los conocimientos previos del alumno. Asimismo, la estrategia lúdica es determinante para que el aprendizaje sea significativo y pueda transferirse a situaciones de la vida cotidiana.

El análisis pone de manifiesto que los docentes, en su mayoría, opinan que el juego atrae y motiva a sus alumnos, siendo este un poderoso recurso metodológico. En varias investigaciones se constata el valor motivacional del juego, como por ejemplo en Gairín (1990), donde la mayoría de los docentes encuestados opina que el juego es una actividad amena para sus alumnos y clave para mejorar su motivación. Es Hidalgo (2010) quien expone que si los niños no están motivados no se puede enseñar, y para motivarlos debe programar actividades que sintonicen con sus centros de interés, y el más importante es el juego. Aun así, no todas las respuestas son semejantes ante tal hecho. Se ha encontrado estadísticamente significativa la respuesta de los docentes que terminaron sus estudios entre 1962 y 1979, pues son los que menos de acuerdo se muestran ante el valor motivador que posee el juego. Para entender la posición de este grupo de docentes, podemos hacer referencia a la investigación de Arévalo et al. (2006), con la que se determina que el desuso de esta metodología causa desconocimiento de sus ventajas educativas.

Por otro lado, se puede determinar que la autopercepción que tienen los docentes respecto a su conocimiento acerca del juego como metodología, se encuentra minusvalorada, pues del presente estudio se perciben valores negativos ante tal situación. De este modo se demuestra que la formación sobre el juego como metodología didáctica ha sido deficitaria en cualquiera de los casos. Por lo que se concluye que el juego no ha sido considerado aún como un elemento necesario en la enseñanza de los maestros en formación.

En referencia al valor del juego como potenciador de la creatividad, cabe decir que la mayoría de docentes muestran una opinión favorable y dan rigor a esta información, además opinan que el pensamiento creativo se puede ver disminuido si los alumnos no juegan. Aún así, se han encontrado diferencias significativas en las opiniones de los grupos de docentes. Se pueden extraer dos conclusiones: los encuestados más jóvenes, entienden y creen necesaria la utilización del juego como

ayuda para el desarrollo de la creatividad. Esta circunstancia se corrobora en las investigaciones y trabajos expuestos anteriormente (Moya y Vicente, 2007; de la Torre, 1995; Garaigordobil, 2006), donde se prueba que para desarrollar una mente creativa es importante incitar a que los niños jueguen, manipulen, investiguen, para encontrar nuevas soluciones a los problemas que se les plantea la vida. Si la creatividad no se estimula convenientemente perdemos esta valiosa capacidad, como lo ha constatado de la Torre (1995). Por otro lado es Callois (1986) donde subraya que el juego es un mediador fundamental para el proceso creador. Para Piaget y Vigotsky, la libertad mental se da cuando el niño juega, permitiendo asociaciones entre objetos, acciones o ideas que activan la imaginación creativa (citado en Belver y Ullán, 2007). En contraposición, se puede concluir que el grupo de docentes más mayores no reconocen que la ausencia del juego pueda perjudicar en el desarrollo de la creatividad. Para ayudar a entender esta perspectiva docente, se hace referencia al trabajo de Gutiérrez (1997) donde se determina que en este caso, puede ser debido al desconocimiento teórico sobre la utilización y las ventajas de las actividades lúdicas como metodología.

De este análisis de datos se desprende que la mayoría de maestros y maestras, muestran una predisposición para aprender acerca del juego como metodología docente para posteriormente utilizarlo en su práctica diaria. Aún así, se han encontrado diferencias de opiniones entre los grupos de encuestados y se pueden extraer dos tipos de conclusiones: se ha demostrado que los docentes más jóvenes están más predispuestos a continuar su formación respecto a los demás encuestados, y aparentemente, desean ampliar sus conocimientos con respecto al juego como metodología didáctica para después incluirlo en su práctica diaria. Por esta razón se puede valorar que los docentes de entre 23 y 30 de la provincia de Segovia dan mucho valor al juego como estrategia docente. Por otro lado, se concluye que los encuestados que tienen de 31 a 42 años de experiencia docente, que corresponde con los docentes de más edad, son más reacios a continuar aprendiendo. Estos datos se pueden interpretar bien de manera natural, que las personas más mayores sienten que su periodo de aprendizaje ha terminado, o bien como reacción en contra de nuevos métodos que desestabilice su práctica. Esta reacción ya ha sido señalada por Kuhn (1971) en su libro sobre la estructura de las revoluciones científicas, en el cual se demuestra que los científicos establecidos suelen eludir las explicaciones y soluciones nuevas, y los grandes cambios en la ciencia han sido llevados a cabo por científicos jóvenes.

A modo de conclusión final, en términos generales cabe destacar que los maestros y maestras de los colegios de la provincia de Segovia, consideran el juego como metodología didáctica como un poderoso recurso metodológico que ayuda a la consecución del proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, de forma mayoritaria, opinan que su utilización es determinante para el desarrollo de habilidades y capacidades del alumno. Además, cabe decir, que perciben el juego como una estrategia metodológica que atrae enormemente la atención y la curiosidad de sus alumnos y que contribuye al desarrollo de aprendizajes significativos.

Por otro lado, es importante destacar que los encuestados no poseen demasiadas nociones sobre el juego como metodología didáctica. Asimismo, se ha constatado en esta investigación que no depende este conocimiento de la época en que han cursado sus estudios, pues parece ser deficitario en cualquiera de los casos. En correspondencia con este tema, se ha constatado que la mayoría de los docentes tienen el deseo de conocer más acerca de esta metodología, pues les interesaría utilizarlo más en su práctica diaria. En contraposición, se percibe que algunos de los docentes con más edad y más años de experiencia, ya tienen asentado su adoctrinamiento en sus metodologías “de toda la vida” y no están dispuestos a innovar.

De otro modo, se percibe que algunos de los encuestados de más edad no reconocen que la utilización del juego como metodología pueda ayudar al desarrollo de una mente creativa; aún así, los más jóvenes entienden y creen que su utilización ayudaría a la consecución de la imaginación y la creatividad. Por lo tanto, los docentes más jóvenes son más comprensivos ante los hechos que conlleva la utilización de esta estrategia didáctica, y se muestran más abiertos ante la posibilidad de utilizarlo más a menudo en sus clases.

7.1. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Se considera necesario mostrar algunas recomendaciones para las personas que se muestran interesadas en la investigación en referencia al juego como metodología didáctica y como potenciador de la creatividad.

- a) Evaluación de los efectos de una programación basada en el juego como metodología integrada en todas las áreas del currículum en Educación Infantil y en Primaria.
- b) Exploración y evaluación de los efectos de un programa de juego creativo incluso en estudios superiores.
- c) Exploración y evaluación sobre la utilización del juego que los docentes realizan en sus clases. Constatación de la distancia posible entre lo que opinan los docentes sobre el juego como metodología y la realidad. En qué medida y de qué manera aparece el juego como herramienta de trabajo diario de los docentes.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (Coord.) (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alsina, A. y Planas, N. (2008). *Matemática inclusiva. Propuesta para una educación matemática accesible*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, E. (2010). Creatividad y pensamiento divergente. Desafío de la mente o desafío del ambiente. *Revista Interact*, 1-28. Recuperado de http://www.interac.es/adjuntos/crea_pensa_diver.pdf revisado el 15 de junio de 2012.
- Aquino, F. y Sánchez, I. (1999). Algunas reflexiones acerca del juego y la creatividad desde el punto de vista constructivista. *Revista Tiempo de Educar*, 1(2), 131-153. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/311/31100207.pdf> revisado el 2 de julio de 2012.
- Arandi, M. A. (2012). *Programa de auditoría financiera aplicada a los microempresarios socios de la cooperativa de ahorro y crédito luz del valle*. (Tesis doctoral). Universidad central del Ecuador, Quito.
- Ardanaz, T. (2009). El juego en la Educación Infantil. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativa*, 16, 1-9.
- Arévalo, G., Henández, Y., Tafur, M. y Bolseguí, M. (2006). EL juego como eje curricular: propuesta de un programa para educación preescolar orientado a niños y niñas de 3 a 6 años de edad en instituciones educativas del municipio Guaicaipuro del estado Miranda. *Investigación Revista para conocer y transformar*, 11(2). Recuperado de <http://www.investigacionrevistacultca.org.ve/vol11/artv1104.html> revisado el 25 de junio de 2012.
- Andrés, T. (2011). Vygotski y su teoría constructivista del juego. *Revista E-innova, Education & Innovation*, 5. Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/revcul/e-learning-innova/5/art382.php> revisado el 2 de julio de 2012.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Bajo, F. y Beltrán, J. L. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de hoy.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 1-11. http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf revisado el 15 de julio de 2012.

- Barragán, R. (Coord.). (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. Bolivia: Fundación PIEB.
- Belver, M. H. y Ullán, A. M. (2007). *La creatividad a través del juego*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bejerano, F. (2009). El juego infantil, eje metodológico de la intervención de 0 a 6 años. *Revista académica: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (3). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/03/fbg.htm> revisado el 2 de julio de 2012.
- Bianchi, A. E. (1990). *Del aprendizaje a la creatividad*. Buenos Aires: Ediciones Braga.
- Blández, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- Blanchard, K. y Chesca, A. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra.
- Bosch, L. y Duprat, H. (1995). *El nivel inicial: estructuración: orientaciones para la práctica*. Buenos Aires: Colihue.
- Briones, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales*. México: Trillas.
- Briones, G. (1996). Metodología de la investigación. La encuesta social. *ICFES*, 4. 1-9. <http://www.buenastareas.com/materias/encuesta-social/0> revisado el 5 de agosto de 2012.
- Brunner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Burgos, V. G., Fica, D. N., Navarro, L. C., Paredes, D. S., Paredes, M. E. y Rebolledo, D. M. (2005). *Juegos educativos y materiales manipulativos: un aporte a la disposición para el aprendizaje de las matemáticas*. (Tesis de maestría). Universidad católica de Temuco, Chile.
- Cabrelles, M. S. (2011). La influencia del juego para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo. *Revista de Folklore*, 366, 4-19. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3860097> revisado el 2 de julio de 2012.
- Cagigal, J.M. (1971). *Necesidad pedagógica del ocio activo en el hombre de nuestro tiempo*. Madrid: INEF.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Epidem*, 1, 3-7. <http://minnie.uab.es/~veteri/21216/TiposMuestreo1.pdf> revisado el 4 de agosto de 2012.

- Cática, J. R., López, O. H. y Parra, M. (2012). *El juego como estrategia de aprendizaje en el área de emprendimiento, creatividad y finanzas. "Experiencias en el aula de clases"*. Trabajo presentado en el XXII Congreso latinoamericano sobre espíritu empresarial. Universidad Andina Simón Bolívar.
- Cerdas, E. (2011). *Juegos cooperativos: una alternativa para la resolución pacífica de conflictos*. II Congreso Internacional de Investigación Educativa: Universidad Costa Rica.
- COCINET, Comité de Ética. (2006). *Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de <http://www.conicet.gov.ar/web/conicet/inicio> revisado el 2 de julio de 2012
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Delgado, I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Paraninfo.
- De la Torre, S. y Marín, R. (Coord.). (1991). *Manual de la creatividad. Aplicaciones educativas*. Barcelona: Vicens Vives.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela española.
- De Torres, M. (2001). El juego en el aula: una experiencia de perfeccionamiento en Matemática a nivel institucional. *Suma*, 38, 23-29. Recuperado de <http://revistasuma.es/IMG/pdf/38/023-029.pdf> revisado el 15 de junio de 2012.
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: MEC.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. (2002). *Diccionario*. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html> revisado el 18 de julio de 2012.
- Euceda, T. M. (2007). *El juego desde el punto de vista didáctico a nivel de educación prebásica*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa.
- Enciclopedia de la Educación Infantil. Santillana. Recuperado de http://enxarxats.intersindical.org/infantil/curri_ei_santill.pdf revisado el 8 de julio de 2012.

- Esquivias, M. T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 1-17. Recuperado de http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art4/ene_art4.pdf revisado el 10 de julio de 2012.
- Etchegoyen, R. H. (2005). *Fundamentals of Psychoanalytic Technique*. London: Communication Crafts.
- Flores, C., Mundo, A. y Soria, M. (2006). *La ludoteca como estrategia educativa*. (Trabajo Fin Grado). Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México. <http://www.buenastareas.com/ensayos/La-Ludoteca-Como-Estrategia-Educativa/640265.html> revisado el 2 de agosto de 2012.
- Fonseca, J. G. (2003). *El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili. Recuperada de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/8899> revisado el 10 de agosto de 2012.
- Gairín, J. M. (1990). Efectos de la utilización de juegos educativos en la enseñanza de las matemáticas. *Educación*, 17, 105-118. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42235/90184> revisado el 17 de julio de 2012.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad EAFIT.
- Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea Ediciones.
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Aprendizaje, Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 91-105. Recuperado de http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/comuni.PDF revisado el 11 de agosto de 2012.
- Garaigordobil, M. (2005a). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Garaigordobil, M. (2005b). Importancia del juego infantil en el desarrollo humano. *Aula de Infantil*, (25), 37-43. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/jornadas/159/biblio/159Importancia-del-Juego-infantil-en-el-desarrollo-humano.pdf> revisado el 2 de julio de 2012.
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Ministerio de

Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Garaigordobil, M. (2006). Efectos del juego en la creatividad infantil. Impacto de un programa de juego cooperativo-creativo para niños de 10 a 12 años. *Arte, individuo, sociedad*, 18, 7-28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2017802> revisado el 18 de julio de 2012.
- García, A. y Llul, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- García, S. (1995). Sobre el concepto del juego. *Revista Pedagógica de la Universidad de Salamanca*, 7, 125-132.
- Garvey, C. (1983). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- González, J. P. y González, M. C. (2002). *Aspectos psicopedagógicos claves para la instrucción del profesorado*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Gutiérrez, M. (2004). La bondad del juego, pero... *Escuela Abierta*, 7, 153-182.
- Gutiérrez, Y. y Mejía, L. G. (2010). *Aplicación de juegos para lograr el aprendizaje significativo del área matemática de los educandos del 3º grado "A" de Educación Primaria de la I.E. N° 40052 "el peruano del milenio almirante Miguel Grau"* (Tesis de maestría). Instituto Superior Pedagógico "San Marcos", Arequipa-Perú.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: The McGraw-Hill.
- Hidalgo, E. (2010). Factores personales del aprendizaje: la motivación. *Revista digital: Enfoques educativos*, 58, 115-125. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_58.pdf revisado el 10 de julio de 2012.
- Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Jiménez, M. (Coord.) (2003). *Metodología del juego*. Ciclo formativo del MEC.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- Lamour, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Madrid: Paidós.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

- Ley orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 2 de Enero de 2008, núm. 1, pp. 6-16.
- Martínez, M. D. (2010). El juego como método de aprendizaje. *Revista digital: Enfoques educativos*, 71, 102-112. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_71.pdf revisado el 15 de julio de 2012.
- Medina, C. I. (2001). Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo. *Redalyc Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, 10, 79-84. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/911/91101010.pdf> revisado el 2 de agosto de 2012.
- Menchén, F. (2005). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Educaciones Pirámide.
- Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta*, 44, 1-30. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/aines.pdf> revisado el 18 de agosto de 2012.
- Mesía, R. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11(19), 137-151.
- Minerva, C. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. (Proyecto de Investigación). Universidad de los Andes. Trujillo. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17543/2/carmen_torres.pdf revisado el 15 de agosto de 2012
- Molina, R. (2008). El juego como medio de socialización. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/REMEDIOS_MOLINA_2.pdf revisado el 5 de junio de 2012.
- Moor, P. (1981). *El juego en la educación*. Barcelona: Herder.
- Monroy, A. y Suárez, G. (2010). Evolución del juego a lo largo de la historia. *Revista digital Efdportes*, 143. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd143/evolucion-del-juego-a-lo-largo-de-la-historia.htm> revisado el 18 de julio de 2012.
- Montero, M. L. (2009). El rendimiento académico y la motivación en las aulas de Educación Primaria. *Revista Andalucía educa*, 8, 84-85. Recuperado de

http://www.andaluciaeduca.com/hemeroteca/ae_digital08.pdf revisado el 1 de julio de 2012.

Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.

Morales, I. y Morales, F. J. (2011). La utilización de la bicicleta entre el alumnado universitario. *Wanceulen E.F. Digital*, 8, 1-13. Recuperado de http://www.wanceulen.com/revista-ef-digital/PDF/n8/8-1-La_utilizacion_de_la_bicicleta.pdf revisado el 11 de julio de 2012.

Moreno, J. A. y Rodríguez, P. L. (2011). *El aprendizaje por el juego motriz en la etapa infantil*. Material oposiciones.

Moya, A. y Vicente, M. (2007). Creatividad y juego: talleres de creatividad. *Revista Digital Práctica Docente*, 5, 1-30. Recuperado de http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n5_07/n5_07_82.pdf revisado el 15 de julio de 2012.

Muñoz, P. C. y González, M. (2010). Formación del profesorado universitario en el uso y manejo de herramientas multimedia bajo sistemas e-learning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3368Munoz.pdf> revisado el 15 de julio de 2012.

Navarrete, B. (2009). La motivación en el aula. Funciones del profesor para mejorar la motivación en el aula. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/BELLEN_NAVARRETE_1.pdf revisado el 24 de junio de 2012.

Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde Publicaciones.

Omeñaca, R. y Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.

Palau, E. (2004). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. España: Planeta de Agostini.

Pantoja, M. (2004). Estilos cognitivos. *Revista Creando*, 5, 1-13. Recuperado de http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_creando/documentos/EstilosCognitivos.pdf revisado el 11 de julio de 2012.

Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.

Pla, L. (1989). *Cuaderno de Educación. Enseñar y aprender inglés*. Barcelona: Horsori.

- Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina. (2004). El juego como estrategia de aprendizaje. *Conexión Niñez*, (1), 1-28. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/36267299/El-Juego-Como-Estrategia-de-Aprendizaje> revisado el 2 de agosto de 2012.
- Redondo, M. A. (2008). El juego infantil, su estudio y cómo abordarlo. *Revista digital: Innovación y Experiencias Educativas*. 13. 1-8. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_13/M_ANGELES_REDONDO_2.pdf revisado el 2 de julio de 2012.
- Rives, M. D., Clavijo, R., Caballero, A., Fernández, C., Torres, M. E. (2006). *Educador de Educación Infantil de la Generalitat Valenciana*. Sevilla: Editorial Mad.
- Robinson, K. (2010). *Cambiando Paradigmas*. Video documental. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=E4KxFcvjyto> revisado el 15 de agosto de 2012.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje, y rendimiento académico en estudiantes de E.S.O.* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación de La Coruña, A Coruña.
- Romero, V. y Gómez, M. (2010). *El juego infantil y su metodología*. Barcelona: Altamar.
- Ruiz, F., García, A., Gutiérrez, F., Marqués, J. L., Román, R y Samper, M. (2003). *Los juegos en la motricidad infantil de los 3 a los 6 años*. Barcelona: Inde.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. (Proyecto de trabajo). Bogotá: ICFES.
- Sutton-Smith, B. (1980). Children's Play: Some Sources of Play Theorizing. *New Direction for Child Development*, 9, 1-16.
- Tamayo, C. A. (abril, 2008). El juego como factor estimulante en el aprendizaje de las matemáticas. *Informe V, encuentro científico estudiantil*. Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de <http://almagestoudea.wordpress.com/informe-v-encuentro-cientifico-estudiantil-2008/> revisado el 5 de julio de 2012.
- Titone, Z. (1986). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. A. (2009). Los juegos y las competencias educativas. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1rmwsfrqafigiYB8qCOPMP9eNaYSeUGfz17mhCbQ_yVk/edit revisado el 21 de julio de 2012.
- Ureña, F. (coord.). (1999). *La educación física en secundaria. Elaboración de materiales curriculares. Fundamentación teórica*. Barcelona: Inde.

- Valqui, R. V. (2009). La creatividad: conceptos. Métodos y aplicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-11. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/2751Vidal.pdf> revisado el 24 de julio de 2012.
- Zapata, O. A. (1995). Aprender jugando en la escuela primaria. Didáctica de la psicología genética. México: Editorial Pax.
- (n. d). *Enciclopedia de la Educación Infantil*. Recuperado de http://enxarxats.intersindical.org/infantil/curri_ei_santill.pdf revisado el 2 de julio de 2012.

9. APÉNDICES

9.1. Cuestionario.

9.2. Base de datos SPSS.

9.3. Resultados SPSS.

