

## NARRACIONES DE NIÑAS Y NIÑOS SOBRE EL RECREO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MARTÍN PLASCENCIA GONZÁLEZ / JOSÉ LUIS LINAZA IGLESIAS / JOSÉ MATÍAS ROMO MARTÍNEZ  
 Universidad Autónoma de Chiapas / Universidad Autónoma de Madrid / Universidad Pedagógica Nacional,  
 Unidad 011

**RESUMEN:** A partir de la investigación *Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos* del Fondo Sectorial de Investigación para la Educación (SEP-SEB-CONACYT 2009, número 145990), empleamos una metodología que involucra procesos narrativos con niñas y niños de tercero a sexto de educación primaria, uso de diarios (n=551) y una tarea que solicitó escribir el mejor y el peor recreo (n=61). Este texto aborda consideraciones del uso de esta estrategia metodológica y los resultados, reflexionando el papel que funge el recreo en la vida escolar de los participantes. Los resultados indican que niñas y niños valoran positivamente las actividades conjuntas en el recreo, como jugar (ver Romo y Plascencia, 2012) y son

recreos ‘malos’ aquellos que involucran accidentes, inacción física, inacción social o cuando se reciben agresiones. Cerca de la mitad de los participantes en la actividad de diarios narra uno o más eventos relacionados con la agresión entre iguales como receptor, observador y en menor medida como emisor. El conocer a partir de las niñas y niños lo que viven permite acercarse a la comprensión de su vida en la escuela y el rol que juegan los otros en la interacción y conocer algunos aspectos del contexto en que las acciones ocurren.

**PALABRAS CLAVE:** Niños, contexto escolar, educación básica, recreo, narrativa.

### Introducción

Los humanos organizamos nuestra experiencia y memoria de sucesos principalmente en forma narrativa (Bruner, 1991, p. 4); así que derivando este supuesto en una metodología para el estudio del recreo escolar, propusimos algunas formas en que niñas y niños narraran su propia experiencia. Las preguntas de investigación surgidas de esa elección metodológica fueron ¿qué escriben acerca de lo que les pasa en el recreo?, ¿qué escriben cuando la instrucción solicita planteamientos polarizados (cosas buenas y cosas malas que pasan en el recreo; el mejor y el peor recreo)? En el recreo niñas y niños comparten un tiempo y un espacio delimitado. Estudios en los que niñas y niños son

narradores de su propia experiencia en el recreo son escasos (Romo y Plascencia, 2012) a pesar de ser un tiempo-espacio presente en la mayoría de escuelas.

Se escogieron dos formas de narración: diario personal focalizado en el espacio temporal del recreo, y b) narraciones sobre “el peor” y el “mejor” recreo vivido por el narrador.

El asunto de narrar la propia vida es una gran oportunidad para el investigador pero al mismo tiempo, contiene complicaciones, pues como comenta Bruner (2004, p. 693): “La historia de la propia vida es por supuesto una narración privilegiada pero complicada, en el sentido de que es reflexiva: el narrador y la figura central en la narración son los mismos”; más aún cuando en las narraciones no se busca la verdad, como en algunas posiciones objetivistas, sino, verosimilitud (Bruner, 1991).

La investigación consistió en identificar acciones e interacciones de daño y lúdicas vividas (narradas) por niñas y niños de educación básica. Una idea que subyace a la utilización de esa metodología es que hay un pensamiento construido y en construcción con base en historias o narraciones (Bruner, 2004). Los aspectos narrativos, la forma en que la persona narra y se narra en su texto, expresa un modo de vivir y hasta una forma particular de pensamiento (Bruner, 2004). Niñas y niños insertos en una cultura escolar y en un currículum formal en los que impera la instauración de la lectoescritura, pueden narrar sus propias acciones. La desventaja de posibles incompetencias escritas y narrativas en los narradores se ve compensada con el hecho de que su experiencia, tal cual ellos pueden-quieren presentarla, es codificada por ellos mismos, y de esta manera asignan un valor y un significado a su propia escritura. Si bien escriben para un lector “ajeno” (al que le cuentan), se narran a ellos mismos, se describen ellos. El diario, por tanto, aunque enmarcado en la hegemonía curricular de la lectoescritura, se legitima por el hecho de permitir adentrarse en las percepciones de los sujetos y las circunstancias en la que se circunscriben sus acciones o las de otros.

## Método

### *Instrumento:*

Modalidad 1. Escribir durante cinco días continuos después del recreo lo que sucede en éste, bajo dos formatos-instrucciones:

A. Escribe lo que te pasó en el recreo.

B. Escribe las cosas buenas y malas que te pasaron en el recreo.

Modalidad 2. Describir por escrito, en una sola ocasión, el 'mejor' y el 'peor' recreo escolar vivido durante un ciclo escolar (2011-2012). La descripción se hizo en casa y se devolvió en la escuela una vez cumplimentado. No se pregunta sobre la narración de qué es el recreo en abstracto o cuál sería el mejor o peor recreo idealmente, sino en la selección de una experiencia concreta para cada polo (ver figura 1).

*Participantes:*

Modalidad 1: 551 alumnos de instituciones públicas, 269 (48.8%) niñas y 282 (51.2%) niños de tercero a sexto grado de seis escuelas de educación primaria. Dos escuelas de España (Córdoba), y cuatro de México (Las Margaritas, Tuxtla Gutiérrez y Monte de los Olivos, las tres en Chiapas, y Morelia, en Michoacán). De ellas, cinco escuelas monolingües y de zonas urbanas y una bilingüe (tseltal-español) en zona rural. La distribución de la muestra de acuerdo al formato fue A (55.7%) y B (44.3%). La edad mínima y máxima fueron 7 y 13 respectivamente, promediando 9.58 años.

Modalidad 2: 61 niñas y niños de cuarto a sexto de dos escuelas primarias, a las que llamaremos U1(n=28) y M2 (n=33), ubicadas en la ciudad de Las Margaritas. Se acudió a las aulas y se invitó a participar comentando que era un trabajo que debían realizar en casa. Los que aceptaron tardaron en entregar su escrito entre uno y tres días. Con los niños y niñas de esas escuelas ya se había hecho un trabajo previo en la misma investigación (Plascencia, Linaza, Romo, Hernández, & Valadez, 2012): diarios personales y cuestionarios en la escuela U1, y entrevista grupal usando imágenes y cuestionarios en la escuela M2.

## Resultados

Se hizo un análisis de contenido, temático, para cada modalidad.

Modalidad 1. Lo que pasa en el recreo.

Los participantes narran acciones enmarcadas en un contexto rutinario, establecido por sus pares y por sí mismos (cfr. Romo y Plascencia, 2012).

En general, llama la atención que en los dos formatos (lo que te pasó, las cosas buenas y malas que te pasaron) fueron narrados eventos de daño intencional: agredir de

forma directa o indirecta, verbal, física, exclusión, etc.; 47.7% (263 participantes) lo reportaron, ya sea como receptor, emisor o espectador, pero en el formato B fueron reportadas más acciones de este tipo (ver Plascencia, Valadez, Linaza, Hernández, & Romo, 2012). Ahora bien, estas acciones representan un fragmento de lo que se narró en los diarios, pues también fueron descritas otras situaciones: actividad lúdica, el momento del consumo de alimentos, pláticas, paseos y accidentes. Niñas y niños narran que hacen diversas acciones solos, por ejemplo comer, y en otras se narran con otros, como en el caso del juego. Y las actividades lúdicas reunieron la mayor actividad conjunta, es decir, cuando se narra que juegan es cuando más ‘hacen algo’ con otros.

Algunos resultados más específicos que encontramos fueron (cfr. también Plascencia, Linaza, Romo, Hernández, & Valadez, 2012):

1. Las acciones narradas fueron: comer, jugar, platicar, estar con alguien, caminar, ser dañado por alguien intencional o accidentalmente, accidentarse.
2. La narración dio cuenta de que las actividades se presentan enmarcadas en rutinas individuales y rutinas colectivizadas. Las primeras indican una gran coincidencia en lo que el mismo participante narra en cada uno de los días que redacta el diario (pareciera que todos los días hace lo mismo). Las rutinas colectivizadas se presentan cuando niñas y niños hacen acciones similares; un ejemplo es que generalmente primero comen y luego hacen el resto de acciones. Esto da cuenta del alto grado de estructuración de la actividad en el recreo. Y cabe destacar que es una estructuración por la interactividad con pares, más que una estructuración adulta.
3. Se identificaron acciones de daño y coinciden con las reportadas en otros estudios (Björkqvist, 1994; Rivers & Smith, 1994). Vale la pena comentar dos tipos de acciones no incluidas en los estudios de *bullying*: la Agresión simétrica (peleas) y el Molestar (daño indefinido). Al parecer esta segunda es una valoración de un conjunto de acciones indeseables no definidas en la narración, identificables y valorados así por el narrador. Ejemplos: “Jugué tastos con mi amigo y comí y un niño en el recreo me estaba molestando” (30-Mo4-9o-Fa); “fui a comprar una mi sabrita despues me emperon a molestar los de quinto” (205-Ma6-8a-Fb).
4. La organización y la estructura escolar más formal o institucional, (ej. la presencia de tiendas) influyen en las rutinas. En los lugares donde hay presencia de tiendas en las escuelas (Las Margaritas, Morelia y Tuxtla), hay referencias continuas al ‘comprar’ y

es parte de sus acciones rutinizadas colectivas, en cambio, donde no hay tiendas se relatan otros asuntos (Córdoba, Monte de los Olivos).

5. El formato B de instrucciones permite que haya valoraciones de la actividad en el recreo (ej. me gustó, no me gustó, me divertí). Esta forma de preguntar produce respuestas 'valorativas' del conjunto de vivencias en el recreo.
6. El tipo de formato influye respecto a las conductas de daño. En el formato B se presentan más acciones de daño: A (n=101) con respecto al B (n=162),  $\chi^2(1, N=263) = 14,148, p < .05$ .
7. Hay varias acciones que permiten una actividad conjunta: jugar, platicar.
8. Hay ausencia de adultos en el recreo, el número de reportes en que aparecen es reducido y la actividad conjunta con ellos es baja.
9. Si se toman criterios como la persistencia, la presencia o ausencia de juego y de interacciones, puede establecerse si un niño o niña está en riesgo; observando la actividad del grupo de referencia (cultura de pares), pudo establecerse si existía riesgo o protección. La actividad conjunta implica 'estar con otros', por tanto, el grupo produce protección. Dos situaciones que ponen en riesgo son la carencia de actividad conjunta y los daños intencionales repetidos vividos.
10. Los pares sirven de agentes de interacción en tanto producen actividades rutinizadas y sirven como contexto. Esto es relevante, pues parte del bienestar percibido en la escuela pudiera entenderse a partir de la relación con los pares.

Modalidad 2. El mejor y el peor recreo.

El peor recreo fue descrito como ausencia de recreo, no jugar o ser excluido de los juegos, sufrir accidentes (ej. caerse, que se caigan alimentos, que otros peguen accidentalmente) y también cuando son dañados intencionalmente lo perciben como malo: golpes, chismes, apodos, tirar objetos personales. El peor recreo tiene que ver con alguno de tres aspectos: inacción física, inacción social, y con interrupción de rutinas y acciones en curso.

La inacción física se es cuando no se pueden realizar acciones, como no tener recreo por estar enfermo. La inacción social la imposibilidad de tener acciones conjuntas intencionales con otros: ser excluido, no jugar con alguien y no estar con los amigos. La interrupción de rutinas o acciones en curso implica que había una acción en curso y se interrumpe por circunstancias ajenas al propio proceso. Por ejemplo, no desayunar,

cuando de antemano, a priori, hay una rutina que establece el comer en el recreo; la muerte inesperada de amigo interrumpe la actividad en recreo, que se caigan los alimentos, caerse, etc.

El mejor recreo fue referido principalmente a la acción social, a la acción conjunta (58 de 60 participantes así lo relatan): jugar con alguien, invitar (invitar a jugar, a la comida, a 'algo'), compartir, divertirse. También alude a acciones que tiene referencia con otros: no ser despreciado, ser felicitado, no tener problemas con 'nadie'. Por tanto, el mejor recreo se vive con otros. La mayoría de niñas y niños usan plurales inclusivos (ej. *jugamos, nos divertimos*) o singulares inclusivos a través de una proposición (ej. *jugué con*). Hay pocas referencias al mejor recreo como una vivencia exclusiva de los otros.

Asimismo, para algunos narradores el peor recreo es una oposición al mejor. Por ejemplo, Diego de cuarto grado menciona:

Mejor: El recreo mejor para mi fue un día cuando jugamos futbol era tiempo de lluvia y me invitaron a jugar contra los de tercero empeso jugamos nos empesaron a ganar pero despues cambio empesamos a garar, yo meti un golaso y eso lo cambio todo les ganamos cuando estaba oviendo y tocaron.

Peor: Fue mal recreo cuando un día vi que no me invitaron a jugar y ese día llano me acuerdo cuando fue pero si que paso despues quede mirando como jugaban los demas hasta que tocaron.

El jugar y jugar con otros es valorado como un punto central de las descripciones del mejor recreo, y su ausencia o alteraciones en el mismo es observado como el peor, lo cual establece la importancia del juego para la interacción y para la socialización (Arslan y Bulgu, 2010).

## Conclusiones

Las narraciones a través de diarios ofrecen la posibilidad de documentación de acciones; pero además, hay una selección de información de las actividades que son narradas, a partir de criterios de significación y de los que se es consciente. Lo narrado traduce la actividad cotidiana que está presente en los niños y niñas, y en especial lo que es importante para ellos. Dentro de esa cotidianeidad aparecen fenómenos como el de

maltrato, el cual, rompe con rutinas que se han establecido entre niñas y niños. En el narrar sobre lo cotidiano, no obstante, se encuentra una contradicción: la solicitud para los participantes es que narren lo cotidiano, sin embargo para ellos lo cotidiano es tan obvio que encontrarían al narrarlo una repetición, un proceso tautológico. Empero, aunque no narran al interior de la actividad, sí narran momentos que guían acciones en términos globales: jugar, molestar, caminar. La desventaja es que no dicen cómo jugaron (la descripción de lo jugado, pues eso sería lo obvio).

Las actividades en conjunto, inclusivas y hacia fines comunes (como jugar, compartir, invitar) definen los mejores recreos. Estas actividades se hacen con otros significativos (amigos y amigas, compañeros y compañeras, profesores y profesoras, madre). Las actividades no planeadas como los accidentes y la inacción física y social, o la acción social no deseada (ej. los daños intencionales), son los que hacen tener un peor recreo.

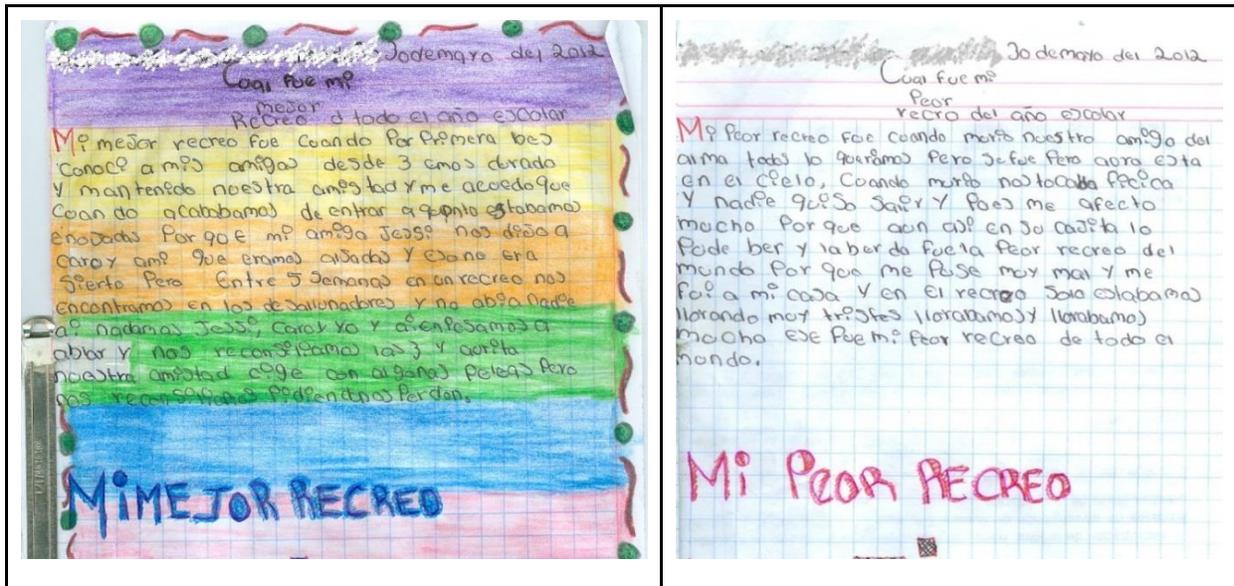
El espacio-tiempo del recreo para este grupo de niños y niñas se define por el qué se hace, con quiénes y la valoración asignada al momento según las emociones experimentadas (divertirse, reír). El juego es un formato que guía la acción y la configura como acción conjunta, y es un estado de goce. Esto que teóricamente se ha comentado ampliamente, sigue preservándose en la cultura de pares.

La valoración positiva (mejor recreo) de la actividad conjunta por parte de niñas y niños hace reflexionar sobre cómo la exclusión de esa actividad puede repercutir en el desarrollo y en los usos que se hace del espacio común. Dada la importancia que es asignada al estar con otros y vivir el recreo con otros, una disrupción en tal proceso puede considerarse como un proceso de exclusión y por tanto, en una agresión.

La metodología, en estas dos formas de 'preguntar' a niñas y niños sobre su visión del recreo (en diarios y con una narración sobre el mejor y el peor recreo), da cuenta de cómo el recreo se ha configurado culturalmente como espacio de goce, de disfrute, de descanso; pero a la vez muestra que el que haya actividades lúdicas no es un indicador completo del bienestar infantil en la escuela, pues varios niños y niñas pueden ser excluidos de esas actividades intencional o imprudencialmente.

## Tablas y figuras

Figura 1. Mejor y peor recreo (niña, 11 años de edad)



## Referencias

Arslan, Y. & Bulgu, N. (2010). Socialization via play. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 1 (1), 8-32.

Björkqvist, J. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30 (3/4), 177-188.

Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21.

Plascencia, M., Valadez, I., Linaza, J. L., Hernández, Q. & Romo, J. M. (2012, 18 de octubre). *Frecuencia y tipificación de acciones de daño durante el recreo reportadas en diarios por niñas y niños*. Trabajo presentado en el XX Congreso Mexicano de Psicología y III Congreso Iberoamericano de Psicología y Salud. Campeche: Sociedad Mexicana de Psicología y Colegio Mexicano de Profesionales de la Psicología A. C.

Plascencia, M., Linaza, J. L., Romo, J. M., Hernández, Q. & Valadez, I. (2012). *Reporte de investigación. Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos*. Fondo sectorial de Investigación para la Educación Convocatoria SEP /SEB – CONACYT, 2009, número 145990. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Rivers, I. & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359–368.

Romo, J. M. & Plascencia, M. (2012). Recreo escolar, diarios e interacciones. *Memoria de Resúmenes. 13 Seminario de Investigación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Aguascalientes: UAA.

## Notas

1. El contenido de este documento pertenece al proyecto de investigación *Desarrollo psicosocial de niñas y niños en escuelas primarias: análisis de interacciones en el recreo y en los juegos*, financiado por el Fondo Sectorial de Investigación para la Educación, SEP-SEB-CONACYT 2009, número 145990, ejecutado durante 2011-2012. Estos resultados son analizados en la investigación de tesis doctoral de Martín Plascencia González en Desarrollo, Aprendizaje y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid.

2. Se agradece a los actores e instituciones participantes en este proceso de investigación.

