

*Leyra Fatou, Begoña; Bárcenas Viñas, Ana María*

## Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil

---

**Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales**

2014, vol. 4 no. 1

**CITA SUGERIDA:**

*Leyra Fatou, B; Bárcenas Viñas, A. M. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 4 (1). En Memoria Académica. Disponible en:*

*[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6238/pr.6238.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6238/pr.6238.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

## Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil

**Begoña Leyra Fatou**

Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid (España)  
[mbleyra@ucm.es](mailto:mbleyra@ucm.es)

**Ana María Bárcenas Viñas**

Asociación Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia - GSIA (España)  
[anabarcenasv@gmail.com](mailto:anabarcenasv@gmail.com)

**Cita sugerida:** Leyra Fatou, B., & Bárcenas Viñas, A. M. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 4(1). Recuperado de [http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs\\_v04n01a05](http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v04n01a05).

### Resumen

El presente artículo revisa y amplía parte de los resultados de un estudio realizado sobre el ocio infantil en la Comunidad de Madrid (España) (Gaitán, Domínguez, Bárcenas y Leyra, 2011), tratando de analizar el concepto de ocio, como proceso educativo, que de manera transversal enlaza diferentes elementos de la vida cotidiana de niños y niñas. Asimismo, a través de estas páginas se examinarán los diferentes discursos, comportamientos y percepciones que tienen respecto al ocio tanto los niños y niñas como las personas adultas que participaron en la investigación. Se tratará de hacer un recorrido por la propia concepción del ocio infantil así como del tiempo libre, y de los usos y prácticas diferenciadas en distintos grupos de niños y niñas, analizando cómo el ocio forma parte de la educación formal y no formal, llevando consigo elementos transversales de género y edad. Para este estudio se contó con un "grupo junior" de investigación, compuesto por niños y niñas que realizaron reflexiones y aportaciones tanto a lo largo del proceso etnográfico como sobre los resultados obtenidos, fortaleciendo el propio enfoque de "Protagonismo Infantil" y de "Co-investigación de niños y niñas".

**Palabras Clave:** Niños y niñas; Ocio infantil; Etnografía con infancia; Procesos educativos; Usos del espacio; Toma de decisiones.

### Ethnographic Reflections on children's leisure

#### Abstract

This paper reviews and extends some of the results of a completed study on children's entertainment in the Community of Madrid (Spain) (Gaitán, Dominguez, Bárcenas and Leyra, 2011), trying to analyze the concept of leisure, as an educational process, that links across different elements of everyday life of boys and girls. Also, through these pages will examine the various discourses, behaviors and perceptions regarding leisure that both children and the adults who participated in this research, have. It will be a tour through the own concept of children's entertainment and leisure time, and the customs and practices differentiated into different groups of children, exploring how leisure is part of the formal and informal education, bringing crosscutting elements of gender and age. A "junior team" was involved in the research, that was composed of boys and girls who made reflections and contributions throughout the ethnographic process as on the results, strengthening the own approach of "Child leadership" and "Co-research of children".

**Key Words:** Boys and Girls; Leisure for kids; Ethnography with children; Educational processes; Uses of space; Decision making.

---

## 1. Introducción / Justificación

El ocio es un fenómeno cultural e histórico y se manifiesta de distinta manera respondiendo a los contextos temporales y sociales de cada época. El tiempo libre y el ocio acaban adquiriendo en nuestras sociedades desarrolladas una notable autonomía respecto del trabajo y de cualquier otra instancia social, convirtiéndose en fundamento de valores que penetran y transforman otras esferas de la vida cotidiana. El ocio, en definitiva, es un factor de cambio y de evolución social que puede

provocar modificaciones en ámbitos como la vida familiar, el trabajo, la participación política y cultural, o la vida religiosa.

Asimismo, el ocio en la infancia se configura como elemento educativo y formador de identidad, y es atravesado por variables de género y edad que van condicionando sus usos, el espacio, la toma de decisiones y otros elementos formativos.

El ocio ha sido objeto de estudio principalmente desde la psicología y desde los nuevos estudios de sociología y antropología de la infancia (que tienen como rasgos característicos la consideración de los niños y niñas como actores, y de la infancia como fenómeno social), aunque vemos que se ha tratado de manera superficial sin profundizar en este colectivo como componente permanente de la estructura social, y sin considerar a los niños y niñas como actores y sujetos sociales, como un grupo social que se encuentra en constante interacción con los demás grupos sociales (Munné, 1992; Munné y Codina, 1992; Elías y Dunning, 1992).

Desde nuevas perspectivas de la infancia, los niños y niñas se ven como co-constructores de la propia infancia y como parte activa de la sociedad, y no como simples sujetos pasivos de determinaciones estructurales, aunque su estatus de dependencia de las personas adultas en algunos casos repercuten en su invisibilidad social. A través de estas páginas, pretendemos aproximarnos al análisis de los diferentes discursos, comportamientos y percepciones que tienen respecto del ocio tanto los niños y niñas, como las personas adultas que participaron y fueron parte de un amplio trabajo etnográfico llevado a cabo en la Comunidad de Madrid durante los meses de enero a julio de 2011, con una población infantil de 5 a 13 años, de diferentes ámbitos (rurales y urbanos) (ver Gaitán, Domínguez, Bárcenas y Leyra, 2011).

El objetivo de este artículo es dar visibilidad al colectivo infantil desgranando importantes ámbitos como la edad, el sexo y los usos del espacio como elementos esenciales de su vida, sin la pretensión de realizar una revisión exhaustiva del complejo mundo del ocio infantil, sino abriendo nuevas líneas de reflexión y consideración de la infancia, en las que se contemple a los niños y niñas como protagonistas de su propio aprendizaje y toma de decisiones.

## **2. Marco Teórico**

Para este artículo, hemos considerado fundamental aclarar algunas cuestiones teóricas básicas, tanto de los propios procesos de investigación con infancia, como del propio concepto de ocio y tiempo libre, que luego en el análisis de los resultados reforzaremos con los discursos de los niños y niñas participantes de nuestro estudio.

### **2.1 Investigación con infancia**

En los nuevos estudios de infancia la participación de los niños y niñas en la investigación es un asunto controvertido. Mientras que el paradigma general en las ciencias sociales no cuenta con la infancia para hacer investigaciones que se refieran a su vida, intereses o sus problemas, otras aproximaciones teóricas defienden lo contrario (Pollock, 1983; Alarcón, 1994; Bar-Din, 1995; Boyden y Ennew, 1997; Casas, 1998; Castillo, 2004; Rodríguez, 2005; Gaitán, 2006; Lahire, 2007), y esto implica que niños y niñas tienen capacidad para identificar sus problemas e indagar sobre la naturaleza y alcance de los mismos, argumentando que todo ello puede contribuir a la reivindicación de su derecho a la autonomía, mostrando el ejemplo de su auténtica actoría social.

Gaitán y Liebel (2011) sugieren que hay tres posibles modelos en la investigación de la infancia, que son los siguientes:

**Tabla 1.** Modelos de investigación de la infancia

Investigación <b>sobre</b> niños y niñas	Niños y niñas como objetos	Perspectiva de personas adultas
Investigación <b>con</b> niños y niñas	Niños y niñas como informantes	Perspectiva de personas adultas
	Niños y niñas como co-investigadoras	Perspectivas de niños y niñas y personas adultas
Investigación <b>encabezada por</b> niños y niñas	Personas adultas como co-investigadoras	Perspectiva de niños y niñas
	Personas adultas como asesoras	Perspectiva de niños y niñas

Fuente: Gaitán y Liebel (2011: 173)

Casi resulta obvio decir que desde un punto de vista centrado en los niños y las niñas, las diferentes combinaciones que pueden darse dentro de los dos últimos modelos son las que resultan más deseables. La participación activa de niños y niñas en la investigación de la infancia es considerada importante, porque ellos son los que mejor pueden representar o transmitir su posición.

Coincidiendo con Rodríguez (2006: 71) consideramos que la entrevista grupal es una técnica de investigación adecuada para estudiar los procesos de construcción del mundo social que se produce en la infancia, y que es recomendable en la medida que respeta el mismo contexto en el que se desarrolla su vida cotidiana, esto es el de sus grupos de pares. La entrevista grupal resulta muy apropiada para reproducir en un contexto reducido y controlado por la persona investigadora, ese proceso de apropiación, reinención y reproducción, a través del cual los niños y niñas interpretan e interiorizan las claves del mundo adulto, según demuestra William Corsaro (1997).

La investigación con infancia no necesita de ningún tipo de tecnología especial y diferenciada (la entrevista grupal se aplica también en la investigación con personas adultas) pero sí una adaptación destinada, principalmente, a aproximarse a las formas de hacer y de saber de niños y niñas.

## 2.2 Concepto de Ocio y Tiempo Libre

El ocio ha sido ampliamente definido desde diferentes enfoques, uno de sus autores clásicos, el sociólogo Dumazedier (1964) marcó toda una época en la reflexión sobre este, conteniéndose en su definición lo que se ha venido a conocer como las tres "D" o las tres funciones del ocio:

- 1) El descanso: que nos protege de la fatiga y la tensión nerviosa producida por las tensiones derivadas de las obligaciones cotidianas y en particular del trabajo.
- 2) La diversión: que nos libera del aburrimiento y de la monotonía de las tareas rutinarias del trabajador en la fábrica o en la oficina.
- 3) El desarrollo de la personalidad: que nos libera de los automatismos del pensamiento y de la acción cotidiana, abriendo la vía de una libre superación de sí mismo y de una liberación del poder creador.

Respecto al Tiempo Libre (a veces considerado indistintamente respecto al ocio), los autores Elías y Dunning (1992: 88) ven el tiempo libre como una necesidad que se satisface en menor o mayor grado y que no demanda obligatoriamente ningún compromiso. Sus funciones entran en la esfera privada de la satisfacción de necesidades propias y presentan lo que denominan el "espectro del tiempo libre" en el que tratan de resumir el perfil de las actividades que componen ese tiempo, y que se distinguen por su grado de rutinización o des-rutinización en tres etapas:

- 1) Rutinas del tiempo libre: satisfacción de las necesidades biológicas y cuidado del propio cuerpo, rutinas de la casa y de la familia.

2) Actividades intermedias de tiempo libre: trabajo voluntario privado (por ejemplo, participar en asuntos de la localidad); trabajo privado (realizado para uno mismo, por ejemplo, estudiar para progresar en el trabajo); trabajo privado más ligero (por ejemplo, *hobbies*); actividades religiosas y actividades de orientación (como leer periódicos, asistir a conferencias).

3) Actividades recreativas: puras o principalmente sociales, miméticas o de juego y otras actividades recreativas varias.

Mientras que para el ocio el factor temporal no desempeña un papel relevante, este es central en el concepto del tiempo libre y se contrasta con el tiempo industrial, tiempo eficiente, tiempo de máquinas, cuya medida es cronometrada minuciosamente. El tiempo libre y su institucionalización, nace como producto de una lucha y reivindicación del trabajador asalariado; mientras que el ocio, en su concepción griega, nace con el estado de privilegio otorgado a las elites, cuya ociosidad es sostenida por el trabajo de otros menos afortunados, los esclavos (De Grazia 1996, en Phail, 1999).

Sin embargo, tanto el ocio como el tiempo libre pierden sentido si, tal y como señala Roberts (2010), no se consideran elementos de análisis vinculados a estos como: los tipos de conciliación de la vida personal y laboral, los patrones de estratificación social, las implicaciones a largo plazo de los cambios pasados y actuales en la socialización en el ocio durante la infancia, adolescencia y juventud y las consecuencias para los hábitos de ocio y las identidades sociales del crecimiento de la cultura del consumo. A lo largo del estudio realizado, se utilizaron de manera indistinta los conceptos de ocio y tiempo libre, por lo que hemos entendido necesario aclararlo en este apartado aunque es una diferenciación conceptual que, sin embargo, en los discursos de niños y niñas no tiene especial relevancia.

### **2.3 Ocio<sup>1</sup> en el ámbito escolar, actividades extraescolares. Educación formal, no formal e informal**

Dentro del ámbito escolar, además de las actividades educativas, el juego supone un nexo de identidad y socialización entre niños y niñas. Tal y como internacionalmente se reconoce, el derecho al juego, constituye uno de los derechos fundamentales de la infancia señalados en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) de 1989, en el que se resalta que: “los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente de la vida cultural y en las artes” (Art. 31. Punto 1 en UNICEF, 2007: 23).

Respecto de las actividades extraescolares, que forman parte de la socialización infantil, podemos definir las como:

Todas aquellas prácticas de enseñanza y aprendizaje, de carácter singular (salidas, representaciones, proyecciones...), que se llevan a cabo utilizando procedimientos y estrategias diferentes a los utilizados en las experiencias cotidianas (dinámica grupal, evaluación cualitativa...), en las aulas o espacios asignados (polideportivos, laboratorios...), reflejadas excepcionalmente en los documentos curriculares y espacio-temporales ordinarios (Programación General, Memoria...) y que poseen bien un carácter lúdico (parten de la idea del juego como instrumento de aprendizaje y tienen como motivo la diversión), recreativo (de componente higienista, dirigidas al disfrute del ocio o a la práctica del ejercicio físico), instructivo (adquisición de algunas habilidades, aficiones, conocimientos o destrezas), o formativo (consistentes en la difusión y adopción de valores sociales, culturales y éticos); cuya elección y desarrollo pertenecen, a la autonomía propia de las organizaciones escolares; cumpliendo siempre una serie de demandas sociales del entorno más cercano al centro de referencia y en la sociedad más amplia. (Guerrero, 2009: 403-404)

Hoy en día, las actividades extraescolares son una parte esencial del desarrollo formativo y socializador de la infancia, combinando la educación formal y no formal dentro del espacio educativo que tradicionalmente ha sido considerado dentro de la escuela. Delimitar cuáles son los ámbitos formales, no formales e informales de la educación es un proceso complejo, al ser parte de un *continuum* educativo y socializador. Sin embargo, podemos tener tres sectores que conviven en un

mismo espacio como puede ser la escuela o cualquier institución educativa. Jaume Trilla (1993: 14-15) diferencia estos conceptos en tres ámbitos: 1) el que comprende instituciones y medios de formación y enseñanza ubicados en la estructura educativa, graduada, jerarquizada y oficial, que sería el ámbito de la *educación formal*; 2) el formado por el conjunto de instituciones y medios educativos e intencionales que tienen objetivos definidos que no forman parte del sistema de enseñanza graduado o formal, que es la *educación no formal*; 3) el constituido por el conjunto de procesos y factores que generan efectos educativos sin haber estado expresamente configurados para tal fin, que es la *educación informal*.

Las prácticas de ocio infantil, por tanto, no podrán dejar de contemplarse y analizarse dentro de estos tres ámbitos para poder comprender la complejidad de variables que subyacen en dichos procesos (educativos y de ocio) que cohabitan permanentemente en las prácticas cotidianas de niños y niñas.

## 2.4 Género, edad y ocio

Los estudios de género han tenido una aproximación discreta en la consideración del ocio. Las investigaciones feministas señalan que el tiempo libre es un concepto esencialmente problemático para las mujeres porque las fronteras entre las diferentes responsabilidades y los objetivos del tiempo libre a veces no están claras (Freysinger, 1995; Harrington y Dawson, 1995).

Tal y como nos señala Elsie Phail (2006: 230), los estudios de tiempo libre con perspectiva de género, se abocaron desde los años setenta a estudiar a las mujeres y sus diferencias, para luego buscar rasgos sexistas a partir del androcentrismo, la opresión y la conformación de ideologías, instituciones y estructuras que han contribuido a conformar la desigualdad femenina. Posteriormente, durante los ochenta, se detectaron diferencias y desigualdades a partir de diversos significados que buscaron incorporar la interacción entre estructuras e ideologías con la acción. Los estudios exploran las dimensiones temporales invisibles y complejas de su cotidianeidad, y construyen marcos para la comprensión del tiempo libre; destacando que la fragmentación del tiempo es una constante en la vida de las mujeres que tienen a su cargo las responsabilidades domésticas y el cuidado familiar; que algunas mujeres perciben una desigualdad frente a los hombres respecto de su tiempo libre y que la interacción social en el hogar es el contexto preferente para el tiempo libre femenino.

Por todo ello, tal y como plantea Sánchez-Herrero (2008: 64), para analizar el tiempo libre y el ocio en las mujeres podemos tomar como punto de partida tres aspectos básicos: 1) la *cantidad* de tiempo libre que tienen las mujeres, sus características y condicionantes; 2) la *calidad* del tiempo libre de las mujeres en donde se destacan elementos como el equilibrio vida-trabajo o los conceptos del tiempo libre sin ambigüedades, fragmentado o contaminado y 3) el *contenido* del tiempo libre donde se destaca el papel que tienen las barreras del ocio en la práctica de las diferentes actividades de tiempo libre.

Asimismo, según Eileen Green (1998: 167) para muchas mujeres la experiencia del ocio supone a la vez el placer del descanso y la necesidad de elegir los lugares de recreo “protegiendo” su comportamiento en ellos, ya que lo importante no es la actividad o el lugar, sino la calidad de la experiencia y la compañía potencial.

La perspectiva de género en los estudios de la infancia, permite analizar y comprender las características que definen a niños y a niñas de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias (Leyra, 2012: 30). El punto de partida metodológico común en las investigaciones con enfoque de género es la invisibilidad de las mujeres, y en este caso concreto, de las niñas respecto de los niños, ya que en muchas ocasiones la consideración de la infancia tiene sesgos androcéntricos y sexistas. Sirva este método, pues, para deconstruir y modificar el androcentrismo reinante y crear un mejor conocimiento con menos falsificaciones, especialmente en lo que al ámbito de la infancia se refiere.

## 3. Método

En este apartado pasaremos a describir la metodología y los objetivos planteados para la realización de la investigación sobre el ocio infantil en la Comunidad de Madrid. La finalidad de adoptar un enfoque “centrado en los niños y niñas”, ha requerido la adopción de un *método inductivo* mediante el cual, a partir del discurso de los niños, niñas, padres, madres y prescriptores adultos, se pudiera

llegar a conocer el concepto de ocio que goza de consenso entre unos y otras (niños, niñas y personas adultas). Así, no se ha partido de hipótesis previas que orientaran el estudio, o las dinámicas de los grupos de discusión, o las entrevistas, o que se apliquen al discurso emitido, sino que sucede lo contrario: a partir de lo que los actores cuentan, se deducen los resultados.

La metodología aplicada ha tenido por objetivo en primer lugar, recoger la diversidad de situaciones y contextos infantiles en el ámbito de la Comunidad de Madrid y elaborar así una tipología de espacios donde localizar las unidades de análisis finales, que fueran representativas de la diversidad.

En segundo término se trató de recoger el discurso de un grupo de implicados en el ocio de los niños y niñas. En primer lugar, fueron los niños y niñas mismos, quienes en situaciones grupales creadas a efectos de la investigación, conversaron acerca de sus propias experiencias de ocio y de las que creen que son comunes entre otros niños y niñas de su edad;<sup>2</sup> en segundo lugar se acudió a recoger el discurso de los padres y madres como agentes intervinientes en las decisiones sobre ocio y tiempo libre de la vida de sus hijos e hijas; y por último se atendió al discurso de los prescriptores considerados como los que diseñan sus posibilidades de ocio desde distintos ámbitos de actuación (público-privado, escolar-extraescolar, etc.).

Los resultados del estudio, son parte de un amplio trabajo etnográfico llevado a cabo en la Comunidad de Madrid durante los meses de enero a julio de 2011, con población infantil de 5 a 13 años,<sup>3</sup> de diferentes áreas rurales y urbanas, en las que se ha realizado una diferenciación de edad para facilitar el desarrollo de los mismos (Gaitán, Domínguez, Bárcenas y Leyra, 2011).

Desde el punto de vista metodológico, para delimitar el estudio se han tenido en cuenta las diferencias de los discursos según una tipología de espacio y niños y niñas, en función de tres variables:

- Mayor o menor presencia de niños y niñas en diferentes áreas geográficas (densidad de población infantil), teniendo en cuenta las distintas áreas metropolitanas (Madrid centro y sus 21 distritos) y periferia (sureste-suroeste, noreste-noroeste y pequeños municipios) de la Comunidad de Madrid.
- Las diferencias en el hábitat de residencia (ámbito rural o urbano)
- Las diferencias socioeconómicas de los niños y niñas seleccionadas para el estudio.

Estas tres variables aparecen interrelacionadas y la tipología de informantes seleccionada ha sido el resultado de la combinación estrecha de las mismas. Según esto, los discursos sobre el ocio han sido distintos en función de que se consideren las áreas de mayor o menor presencia de niños y niñas, así como del mayor o menor nivel socioeconómico y socioresidencial. En primer lugar, se han clasificado territorialmente según la mayor o menor concentración infantil. Esta primera división obedece al porcentaje de niños y niñas en cada una de las secciones censales respecto del total de población en toda la región. Es decir, donde están los niños y niñas más presentes, según datos del padrón de 2010,<sup>4</sup> quedando perfilado para el análisis el centro de la Comunidad de Madrid, la periferia extrema rural y la periferia urbana metropolitana.

Se entiende que a mayor presencia de niños y niñas, sus redes serán presumiblemente más amplias, puede haber una mayor existencia de equipamientos infantiles, una mayor visibilidad del colectivo infantil y por tanto se implementarán políticas públicas destinadas a ellos con mayor facilidad, etc. De este modo, por ejemplo, no es lo mismo vivir en una zona residencial con alta presencia de niños y niñas donde presumiblemente habrá mas equipamientos, donde podrán tener más probabilidad de gozar de mejores redes sociales o porque la programación política los tiene en consideración como colectivo influyente, que en un lugar de escasa presencia de niños y niñas con menos equipamientos infantiles, menor posibilidad de redes sociales, o con escasa visibilidad para la clase política.

En segundo lugar, las unidades territoriales han sido clasificadas según las otras dos variables que aparecen estrechamente interrelacionadas: la residencial y la socioeconómica que permiten clasificar en función de la clase social y la tipología de vivienda (antigüedad, calidad y tamaño de la vivienda,<sup>5</sup> etc.). Esta relación está basada en la existencia de interacción entre lo social y lo espacial. Según esto, muchas de las prácticas de ocio estarían mediatizadas por la clase social y el espacio, al tiempo que la práctica de un determinado tipo de ocio permitiría ser clasificada en una clase social y espacio determinados, a la vez que serviría como atractivo de un espacio para determinadas clases sociales, siendo la relación entre estos factores, espacio y sociedad, bidireccional.

Estas variables socioeconómicas y socioresidenciales fueron aplicadas solamente al

caso de los municipios medianos y a Madrid (área metropolitana) y no al de pequeños municipios, por entender que este último ámbito, fuera del área metropolitana, es más homogéneo y menos diferenciado y puede ser considerado como un todo y por tanto diferente de aquellos dos primeros ámbitos. Siendo los resultados, la diferenciación entre el noroeste del municipio y la periferia, con un nivel socioeconómico más alto; y el sureste del municipio y la periferia, con un nivel socioeconómico inferior.

Como resultado del cruce de las tres variables anteriores, se han seleccionado una serie de espacios para los grupos de discusión, habiéndose realizado dos en el ámbito rural y diez en el urbano, donde a su vez se contemplaron diversas distribuciones en función de los criterios sociodemográficos y sociourbanísticos para terminar seleccionando una serie de centros educativos representativos de la diversidad donde se realizaron los grupos de discusión.

Las técnicas de recogida de información utilizadas fueron grupos de discusión (de niños y niñas diferenciados por edad y de padres y madres de distintas zonas), entrevistas en profundidad y observación participante. Con un resultado de doce grupos de discusión infantil, seis grupos de discusión de padres y madres, y seis entrevistas en profundidad a los diferentes "prescriptores" de ocio infantil, con una distribución en distintos ámbitos: sector público, centro escolar privado, Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado (AMPAS), y otras asociaciones y empresas. En el apartado de resultados, analizaremos específicamente algunos de los temas relevantes obtenidos en los diferentes grupos de discusión.

En cuanto a la observación participante, destacamos cómo una vez seleccionados los colegios, seguimos las rutinas cotidianas establecidas en los mismos, pudiendo familiarizarnos antes con las y los participantes de los grupos. Así, fueron observados espacios como el recreo (receso), las aulas o las excursiones. Del mismo modo, acompañamos a algunos de los niños y niñas que participaron en el estudio, que acudían a actividades extraescolares y a una Asociación de tiempo libre, donde se combinaban actividades recreativas con apoyo escolar. La complementariedad de la observación participante nos permitió analizar y cruzar los discursos y deseos del ocio en relación con las rutinas y cotidianidad de los niños y niñas informantes.

Los principios éticos que deben presidir toda investigación centrada en seres humanos y en toda metodología que implique ponerlos a prueba de algún modo, deben ser escrupulosamente respetados en el caso de la investigación con niños y niñas, precisamente por su mayor susceptibilidad frente al poder adulto que está representado en la figura del investigador o investigadora. En consecuencia, todos los contactos iniciales se realizaron con las personas responsables de los centros o de los servicios a los que asistían los niños y niñas, haciéndoles entrega de un resumen del proyecto de investigación y comentando ampliamente los objetivos, los procedimientos y los medios para llevarlo a cabo.

Pero, además, antes de proceder a la realización de los grupos con los niños y niñas, los centros informaron a sus padres y madres, quienes leyeron y firmaron un documento de autorización. Asimismo, los niños y niñas, leyeron y firmaron su *consentimiento informado* para participar en la investigación.

Se redactó un reporte de cada una de las reuniones realizadas, y se grabaron todas las entrevistas grupales. Las entrevistas transcritas se trataron con un programa de procesamiento de datos cualitativos, que facilitó el análisis conforme a los requerimientos de la Teoría Fundamentada o *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1990), de cuyos rasgos cabe destacar aquí su carácter inductivo antes que deductivo, cuestión que se consideraba fundamental en nuestro estudio, para evitar que nuestros presupuestos teóricos, como investigadoras adultas, se impusieran al discurso espontáneo de los niños y niñas.

De acuerdo con la metodología que caracteriza a la teoría fundamentada, se procedió, en primer lugar, a realizar una *codificación abierta* a partir de los *incidentes* que aparecían en las expresiones infantiles. A partir de esta se realizó la *codificación selectiva*, que resultó compuesta por 59 códigos agrupados en 12 áreas de interés (ver Anexo 1), la cual se aplicó ya a las entrevistas transcritas. Por el camino se fueron recogiendo posibles *códigos teóricos* y *memos* o notas que podrían contribuir al análisis. A través de la *comparación constante* la tarea final consistió en hallar el *código central* así como el proceso central básico con capacidad explicativa suficiente para construir el esquema teórico del ocio infantil. Una vez identificados ambos, se giró una mirada hacia atrás para comprobar la coherencia del conjunto.



Los criterios para la distribución de los grupos de discusión de niños y niñas se basaron en el ámbito socio demográfico y socio urbanístico tal y como muestra la siguiente tabla:

**Tabla 2.** Distribución de grupos de discusión de niños y niñas por edades y ámbitos socio urbanísticos

Ámbitos	5-7 años	8-10 años	11-13 años
<b>Pequeños Municipios (Ámbito Rural)</b>		1	1
<b>Centro</b>	1	1	
<b>Norte Madrid</b>	1		
<b>Sureste Madrid</b>			1
<b>Periferia Noroeste</b>	1	1	1
<b>Periferia Sureste</b>	1	1	1

Fuente: Elaboración propia

Con objeto de conseguir espacios en los que los niños y niñas se encontraran cómodos por cuestiones de edad, lenguaje y vivencias semejantes, que les permitieran expresarse con mayor tranquilidad y espontaneidad, se procedió a distinguir tres franjas de edad, para las que se organizó un número igual de grupos, y se tuvo en cuenta que en todos los casos el número de niños y niñas se mantuviera en una proporción del 50%; asimismo se consideraron para la selección, las tres variables analizadas más arriba junto con la variable de edad:

**Tabla 3.** Grupos de discusión de niños y niñas por edades

Edades	Grupos
<b>5 a 7 años</b>	4 grupos
<b>8 a 10 años</b>	4 grupos
<b>11 a 13 años</b>	4 grupos
<b>Total</b>	12 grupos

Fuente: Elaboración propia

**Foto 1.** Ejemplo de grupo de discusión de la franja de edad entre 8-10 años



**Foto 2.** Ejemplo de dinámica de grupo de la franja de edad entre 5-7 años



En lo que se refiere a los grupos de padres y madres, se aplicó la técnica de grupo de discusión, tal y como es conocida y aplicada normalmente en los estudios cualitativos. Un grupo de discusión puede ser definido como una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a todo un grupo de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación (Llopis, 2004). La técnica aplicada con los adultos "prescriptores" del ocio infantil fue la de la entrevista en profundidad, entendida como técnica de obtención de información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnósticos o tratamientos sociales (Ruiz, 2007: 174). La herramienta de análisis fue en ambos casos el mismo programa de tratamiento de datos cualitativos que el utilizado para los niños y niñas.

Asimismo, para el estudio se contó con un Equipo Junior de Investigación, compuesto por niños y niñas que realizaron reflexiones y aportaciones tanto a lo largo del estudio como sobre los resultados obtenidos, fortaleciendo el propio enfoque de "Protagonismo Infantil" y de "Co-investigación de niños y niñas" (Liebel, 1994 y 2006; Cussianovich y Márquez, 2002; Cussianovich, 2006 y 2009; Gaitán y Liebel, 2011).

La formación del Equipo Junior de Investigación respondió a la intención de conseguir la mayor implicación de los niños y niñas en el estudio. Se barajaron distintas alternativas para hacerlo y la que pareció más factible fue la de contar con un grupo para que acompañara el desarrollo del proceso investigador. Los criterios de elección del Equipo Junior de Investigación se centraron básicamente en escoger un centro educativo que no fuera parte de la muestra seleccionada previamente para la recolección de información, que estuviera ubicado en un lugar de Madrid que tuviera una alta densidad de población infantil, y se contempló también la elección en función de la disponibilidad de acceso a niños y niñas contando con el apoyo del equipo docente y de la asociación de padres y madres (AMPA)<sup>6</sup>. Con la ayuda del equipo docente del centro, primero se localizó a diferentes niños y niñas de 11 años de dicho centro educativo (6 niños y 6 niñas), a quienes se propuso que dieran su opinión sobre las preguntas a realizar en los grupos de discusión y que valoraran los instrumentos que se pensaban utilizar. La experiencia les resultó tan satisfactoria que pidieron participar más. De este modo se preparó una pequeña batería de preguntas con respuestas abiertas que debían aplicar a niños y niñas de su colegio (ver Anexo 2), en las horas del recreo (receso), conforme a una muestra pautada que se les proporcionó. En total realizaron 36 entrevistas, distribuidas al 50% entre niños y niñas, y divididas en tres tercios, correspondiendo cada uno a una de las franjas de edad definidas para el estudio.

Algunas de las aportaciones que realizaron desde este grupo, nos reorientaron hacia la jerarquía generacional que también se da entre pares. Así, expresaron que los niños y niñas más pequeñas (5, 6 y 7 años) no iban a saber contestarles (a los que tienen 11 años) sobre qué sería el ocio, mientras que sí sabrían decir lo que hacen y lo que más les gusta. Tuvimos en cuenta esta recomendación y añadimos, en efecto, una pregunta relativa a la satisfacción con lo que hacen y también sobre lo que les gustaría hacer, si pudieran elegir, ya que estas eran también cuestiones que estaban surgiendo de forma espontánea en los grupos de niños y niñas que ya estaban en marcha.

La tercera fase de su participación consistió en el análisis de las respuestas obtenidas; para ello se preparó una reunión para que comentaran su incidencia en la realización de las entrevistas y otra

para que, una vez agrupadas las respuestas en categorías por parte del equipo de investigación, estas fueran comentadas por ellos y ellas, grabándose los comentarios para su posterior toma en consideración.

Hay que decir que si bien las dos primeras fases funcionaron perfectamente, de la tercera solo pudo realizarse la segunda reunión de las previstas. En esta, debido al escaso tiempo del que se dispuso, y a la distancia temporal respecto de la fase anterior, los niños y las niñas estuvieron ya menos implicados en la tarea que se les proponía. Las dificultades expuestas están relacionadas directamente con las circunstancias que suelen rodear a la investigación con niños y niñas, a saber, es más fácil localizarlos (individual o grupalmente) a través de los centros escolares u otros en los que realicen sus actividades, pero esto implica respetar estrictamente los tiempos de esos centros, lo que no siempre proporciona la flexibilidad necesaria para la investigación.

La participación que se ha conseguido de los niños y niñas como co-investigadores (según la clasificación de Gaitán y Liebel, 2011), no se puede decir que haya tenido repercusiones especiales sobre ellos (excepto en los que formaron parte de este *equipo*), en el sentido de aumentar su actoría y la conciencia y el ejercicio de su derecho a hacerse oír. Sin embargo, sí benefició el trabajo de las investigadoras adultas responsables de este estudio, al haber aportado una cierta mirada “desde dentro”, tanto en el momento del diseño del esquema de las entrevistas grupales, como en el del análisis de las respuestas obtenidas, además de la importancia simbólica que tenía este grupo de cara a la propia investigación.

En el caso de esta investigación, las estrategias de aproximación al ocio infantil fueron diversas, adaptadas a las edades de los niños y niñas, pero basadas en un modelo común. Este modelo fue probado previamente con el Equipo Junior de Investigación, cuya composición, cometidos y características formaron parte del desarrollo del estudio, tomándose en cuenta sus sugerencias para la aplicación de las técnicas de recogida de información y en la utilización de los conceptos, en los sucesivos grupos con los que se trabajó. Así, por ejemplo, señalaron el hecho de que preguntar por el concepto de tiempo libre en lugar del de ocio al grupo de los más pequeños era más adecuado. También comentaron la posibilidad de emplear técnicas en las que a partir de fotografías y dibujos, se pudiera empezar a hablar sobre distintos aspectos del ocio, consiguiendo una mayor dinamización.

Este modelo consistía en explicar al grupo, por medio de unas cartulinas, el objetivo del estudio, el ámbito de aplicación, las preguntas de investigación y el papel que se esperaba que desempeñaran en el mismo. A continuación, se les ofrecían un conjunto de “cromos” (fotografías con situaciones reales que podrían coincidir o no con situaciones de ocio conocidas por ellas y ellos mismos) y se les pedía que las colocaran en las cartulinas de *Qué es ocio; Qué no es ocio; Cómo se usa, Cuándo, y Quién decide*. En torno a esta actividad se desencadenaba la conversación entre las y los participantes, interpretando las situaciones que veían en las fotos e introduciendo datos de su propia experiencia personal. Al cabo de un rato, consideraban terminada esta actividad, pero seguían hablando del tema, o de otros anejos que les parecían importantes. Para los niños y niñas más pequeñas, todo el proceso de la entrevista grupal se apoyaba en dibujos<sup>7</sup> y cartulinas que seleccionaban y colocaban según su criterio. Tal y como muestra la siguiente foto:

**Foto 4.** Mural acerca del concepto de tiempo libre



En alguno de los grupos de niños y niñas más mayores, la propuesta fue la de simular una *tertulia* radiofónica o televisiva, con turnos de palabra, nombres ficticios, etc., con lo que se rompía a través de un juego la formalidad de reunirse con una persona desconocida. El discurso producido en la infancia es más fragmentado que el de las personas adultas y sigue senderos más dispersos frente a la lógica lineal adulta, pero no carece en absoluto de sentido, sino que va dibujando el pensamiento consensual y consensuado de los niños y niñas. En resumen, el proceso se concretaba en tres pasos:

1. Se provoca la reflexión sobre el concepto de ocio a través de las imágenes.
2. Se pasa a la experiencia individual y subjetiva donde junto a lo explícito (¿qué hacen?) aparece lo latente (¿cómo y por qué lo hacen?)
3. Se vuelve a la reflexión al hablar de la toma de decisiones, y en este momento ya los niños y niñas están más entrenados en el debate y se producen más puntualizaciones y matizaciones.

A partir del trabajo realizado con el Grupo Junior, consideramos que este ha sido una buena práctica en cuanto al fomento de la co-investigación, ya que hemos incorporado determinadas herramientas que mejoraron la participación de la infancia y su implicación en las fases de diseño, desarrollo y análisis de la investigación, que podrán ser aplicadas para futuros estudios.

Somos conscientes de las limitaciones metodológicas y temporales de esta experiencia exploratoria, pero también destacamos muchos aspectos positivos que nos han permitido adaptar nuestros códigos adultos y autorreflexionar sobre las vías que deben seguirse para mejorar el aprendizaje “de, con y para la infancia” y fomentar así una mayor incorporación de sus aportaciones, vivencias y emociones.

#### 4. Análisis y Desarrollo

En este apartado trataremos de desarrollar y analizar cuatro ámbitos relacionados con el ocio infantil que se reforzarán con el trabajo etnográfico realizado y que nos darán un panorama que vislumbre nuevas líneas de investigación y trabajo en relación con niños y niñas, y la actividad de ocio como uno de los ámbitos fundamentales para el desarrollo y la socialización.

##### 4.1 Discursos, comportamientos y percepciones del ocio

En general, todas las personas de una manera u otra, mantenemos una idea de sentido común acerca de lo que es el ocio y de lo que es el tiempo libre, aunque la diferencia entre ambos conceptos pueda ser objeto de controversia. Desde las ciencias sociales, y a partir de finales del siglo XIX, se ha venido estudiando el ocio como fenómeno cultural e histórico que se presenta ante nuestros ojos con distintas manifestaciones, respondiendo al pensamiento dominante en cada época. Asimismo, cuando analizamos la definición, encontramos que esta contiene también cuatro condiciones que se establecen para calificar alguna situación o actividad como ocio, y esto es, que sea *Activa (conjunto de ocupaciones)*, *Voluntaria*, *Divertida* y *Libre* (Dumazedier, 1964). A lo largo del trabajo etnográfico, niños y niñas vincularon la definición de ocio a estas cuatro condiciones, ya que fueron sistemáticas las respuestas en torno a la diversión, al juego y a hacer cosas que les gustaban. Veamos algunas respuestas que dieron cuando se les preguntó sobre qué es el ocio, en las que se contemplan tanto acciones concretas como sentimientos y actividades:

Es jugar. (Niña. 9 años. Ámbito urbano)

Es el tiempo libre que creamos en hacer cosas. (Niño. 10 años. Ámbito urbano)

Es estar con el abuelo. (Niño. 7 años. Ámbito rural)

A mí me gusta cantar y jugar a la X-Box. (Niña. 10 años. Ámbito urbano)

Los niños y niñas no se han detenido, como sí lo han hecho las personas adultas, en distinguir el concepto de ocio del de tiempo libre, pero sí han dejado claro que, para ellos y ellas no todo el tiempo libre es ocio y que, por lo tanto, puede haber un tiempo no comprometido con las obligaciones ineludibles, que no por eso se convierte en verdaderamente “libre”, es decir, en ocio. Se están refiriendo aquí, principalmente, a lo mismo que Qvortrup y Christoffersen (1990) denominaban “espontaneidad programada”, esto es, a las conocidas actividades extraescolares o académicas,

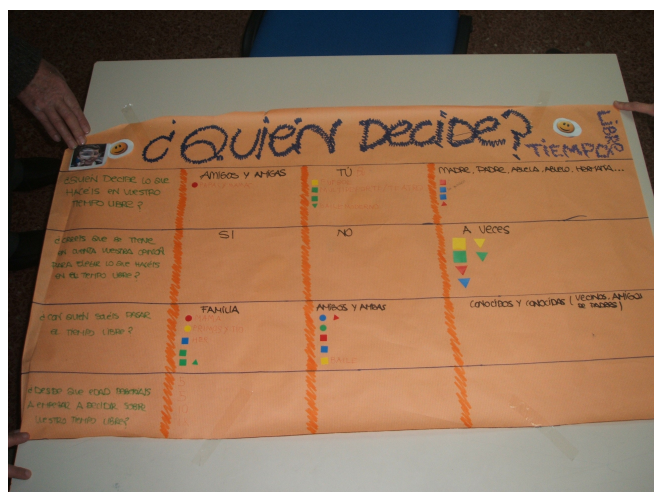
cuando estas no responden a sus verdaderos gustos o intereses, o cuando se les imponen como obligatorias.

Pintar no es tiempo libre, porque si te han dicho que tienes que pintar eso no es tiempo libre, porque no lo has elegido. (Niña. 8 años. Ámbito rural)

Se está aquí (en la escuela) para aprender, eso no es tiempo libre. (Niño. 9 años. Ámbito rural)

No, eso no es tiempo libre, eso es estar haciendo los deberes. (Niño. 11 años. Ámbito urbano)

**Foto 3.** Ejemplo de dinámica para ver cómo se hacía la toma de decisiones respecto al ocio infantil



#### 4.2. Actividades extraescolares y recreo. Usos de los espacios para el ocio

En los últimos años, en las escuelas e instituciones educativas se ha producido un importante incremento de las actividades extraescolares para la infancia, motivado por los cambios sociales, familiares y laborales, y fomentado también como alternativa a la conciliación de padres y madres justificando, a su vez, que son espacios públicos, semipúblicos o privados<sup>8</sup> recreativos y educativos para niños y niñas. Asimismo, este cambio se ha producido porque señala la posición de los niños y niñas en la vida social, caracterizada, por una mayor exigencia de formación orientada al rendimiento en el mercado de trabajo y de responsabilización sobre el desarrollo de su currículo personal.

Pero es que yo... el mío hasta el comedor lo tenía como ocio, porque le quité y lloraba porque le quité de comedor, o sea, es que realmente ellos necesitan relacionarse.

(Madre de niño de 10 años. Ámbito urbano)

O sea, a mi hija la tienes que obligar (en relación a una actividad extraescolar), ella va pero es su obligación, ella lo ve dentro de sus tareas, no es su ocio. (Madre de niña de 11 años. Ámbito urbano)

Asimismo, hay un mayor control derivado de la construcción social del riesgo (papel de los medios de comunicación), de la presión social sobre padres y madres, de la restricción de autonomía para los niños y niñas, de hecho, el espacio social cada vez es más restringido y eso repercute en el ocio infantil de manera directa, que varía si es un espacio geográfico, siendo de ámbito rural o urbano, pero que en todos los casos supone menos autonomía para que niños y niñas elijan sus lugares de juego, sus amistades y los tipos de actividades que quieren hacer, tal y como nos muestran los siguientes testimonios de sus madres:

Muy limitado, porque a la calle no pueden salir. A mí me da miedo de que salgan a la calle. (Madre de niño de 8 años. Ámbito urbano)

Me encantaría que se volviera a recuperar la calle. (Madre de niña de 6 años. Ámbito urbano)

Donde vivo no puedo dejar a mi hija porque está solita y sabes qué pasa, alguien se la lleva y no las has visto, esa es la primera inseguridad y segundo que hay mucho

extranjero (en la zona) que no sabes cómo va a responder. (Madre de niña de 9 años. Ámbito urbano)

Todo ello se refleja en la propia visión y discurso que tienen los niños y niñas del uso de los espacios públicos y de los lugares de juego, que varía sustancialmente si se trata de entornos rurales o urbanos, tal y como cuentan los propios niños y niñas:

En una ciudad por ejemplo es muy difícil, salir a montar en bici, porque hay mucha gente, muchos coches, las carreteras, están al lado. (Niño. 11 años. Ámbito rural)

Que no hace falta dinero porque aunque no voy ni al cine ni a ningún sitio puedo salir a la calle, con lo cual... (Niño. 9 años. Ámbito rural)

No, los del campo tienen más tiempo libre, porque están al aire libre, tienen más tiempo para jugar y los de ciudad no. (Niña. 9 años. Ámbito rural)

Pues yo digo que es mejor en el campo porque ahí no pasan muchos coches, ni hay ladrones ni nada de eso para que los niños no tengan peligro y tengan libertad. (Niña. 10 años. Ámbito urbano)

Eh, si por ejemplo, tú te haces un amigo en el colegio y vas quedar con él un día pues vas a estar, a vivir muy lejos. (Niño. 12 años. Ámbito urbano)

El binomio rural-urbano no solo está denotado a través de las actividades que manifiestan hacer o bien de las que no mencionan o tienen vetadas los niños y niñas, sino que también aparecen en sus conversaciones las visiones que sostienen acerca de uno y otro. Los niños y niñas de ámbito rural, hablan más de jugar en la calle, montar en bici o de moverse con relativa autonomía fuera de su propia casa, así como de su mayor vínculo con animales y con la naturaleza. Por su parte, los niños y niñas de ámbito urbano realizan más raramente estas actividades y normalmente les acompañan personas adultas.

En el imaginario urbano, vivir en un pueblo o en el campo, es sinónimo de más libertad y menores peligros, más tiempo y mayores posibilidades de disfrutar del ocio o de hacer cosas divertidas. La ciudad, por el contrario, tiene el tráfico y el posible trato con personas desconocidas como principales amenazas y fronteras que limitan el acceso a actividades más públicas. También las distancias, la lejanía de amistades o parientes impide tener contacto frecuente. Sin embargo, la ciudad, tiene sus principales ventajas en la mayor oferta y las más amplias oportunidades de un ocio consumista y de pago.<sup>9</sup>

La actividad o actividades (entre las que se incluyen las extraescolares) tienen que tener como características fundamentales para que sean tiempo libre, las siguientes: que sean voluntarias, elegidas, no mandadas y no impuestas. Equivale a hacer lo que uno quiere, sea leer, jugar, hablar, descansar o, incluso, estudiar, siempre que sea porque tú lo eliges.

Pero las extraescolares es tiempo libre, porque se supone que tú las eliges, las extraescolares. (Niño. 11 años. Ámbito urbano)

No es obligatorio. Porque en el tiempo de la extraescolar hay tiempo libre, pero ellos han querido hacerla, así que para ellos es tiempo libre. (Niña. 12 años. Ámbito urbano)

En resumen, el ocio, para los niños y las niñas, es el tiempo libre del que disponen cuando han terminado o han dejado hechas todas sus obligaciones que son, fundamentalmente (aunque no únicamente) las que se refieren al trabajo escolar (asistencia al colegio y realización de los deberes o tareas en casa).

### 4.3 Discursos diferenciados por sexo y edad

A lo largo de este estudio, hemos visto además, que los principales condicionantes que revelan niños y niñas para disfrutar de su ocio, vienen derivados de elementos transversales como el uso del tiempo, los usos de los espacios, las condiciones o factores económicos,<sup>10</sup> y el sexo y la edad, que modifican la relación con la autonomía y el control.

Con respecto al sexo, podríamos decir que tanto niños como niñas en sus discursos reflejan que pueden realizar las mismas actividades en la mayoría de los casos. No piensan que haya ocio diferente para niños y niñas cuando se les pregunta explícitamente; reconocen sin darle mayor

importancia, que hay chicos y chicas que emplean su tiempo libre en las mismas actividades, aunque se aprecia cómo se incrementan ligeramente los estereotipos de género a medida que son más mayores. A continuación, reflejamos esta afirmación.

A las chicas que son pijas pues su tiempo libre es vestirse maquillarse y peinarse el pelo. Y a los chicos les aburre. A los chicos les gusta por ejemplo ir con los amigos jugar al fútbol. (Niño. 12 años. Ámbito urbano)

¡A mí no me gusta eso! (En relación al *verbatim* anterior) (Niño. 11 años. Ámbito urbano)  
Depende de los gustos de la persona, porque si a una chica le gusta jugar al fútbol y al otro chico también, pues se pueden ir a jugar juntos pero si a la chica no le gusta jugar al fútbol o al chico no le gusta, entonces pues no tienen ese gusto y no van a jugar a lo mismo. (Niña. 11 años. Ámbito urbano)

Sin embargo, aunque en el discurso no lo expliciten abiertamente, las actividades en muchas ocasiones están determinadas por el rol de género; los niños realizan actividades más físicas mientras que las niñas realizan actividades más intelectuales y colectivas, teniendo en ocasiones los niños mayor autonomía y libertad de movimiento, tal y como demuestran los siguientes *verbatim*:

Yo unas veces como soy muy rápido en mates, en lengua y eso en las asignaturas pues me da tiempo y termino todos los deberes que nos mandan y entonces así no me llevo y me voy a jugar, me voy con el balón y si viene mi amigo que se llama Aarón pues juego con él y si no pues voy con la bici. (Niño, 9 años. Ámbito rural)

¿Qué me gusta hacer? Hum, leer, saltar a la comba, con la cuerda, juegos de mesa. (Niña. 9 años. Ámbito rural)

Pues yo también entreno fútbol el viernes, eh también tengo partido los sábados, también me voy a casa de mis amigos y me quedo ahí a dormir, los domingos hago los deberes por la mañana y luego por la tarde algunas veces me pongo una peli de miedo porque me gustan y otras veces nos vamos a la casa de mis amigos. (Niño. 11 años. Ámbito urbano)

Los fines de semana voy con mis padres, se vienen a casa de mi prima a jugar (...) también. (Niña. 12 años. Ámbito urbano)

Por otro lado, se evidencian determinadas barreras que responden a la rigidez que sigue existiendo en la sociedad en torno al género y la apertura del mismo. Mecanismos que por otro lado dependen de personas adultas, tal y como reflejan estos testimonios:

Hay una cosa que mis padres sí me dejan hacer pero otras no. Por ejemplo, equipos de fútbol hay pocos y en los de chicos yo no puedo entrar y me ha costado mucho encontrar un equipo. (Niña. 11 años. Ámbito urbano)

No es la inseguridad, porque la verdad es que el barrio no es un barrio inseguro, pero sí que es verdad que tenemos miedo porque ya no nos conocemos entre los vecinos y a mi hija temo que alguien le haga algo en esta edad tan difícil, nosotros mismos coartamos el ocio de nuestras hijas... por ese miedo. (Madre de niña de 13 años. Ámbito urbano)

La influencia de la edad está claramente asociada con la autonomía en la toma de decisiones de los niños y las niñas, que se incrementa a medida que crecen. Los niños y las niñas de diferentes edades asumen en muchos casos que su ocio está condicionado por la disponibilidad adulta, tanto si es una actividad elegida como si no lo es. Del mismo modo asumen que la decisión final es de los padres y las madres y, de manera consciente, interiorizan las prohibiciones legitimando los discursos adultos que por otra parte, van en la línea de que cuando sean mayores podrán tomar más decisiones. Así, los niños y las niñas tienen claro que hay un condicionamiento de edad para realizar algunas actividades y aprenden las reglas adultas con poco margen de maniobra.

Mamá y papá me dicen si puedo ir al cine un día. (Niña. 8 años. Ámbito urbano)

Voy cuando tiene tiempo mi madre. (se refiere a la piscina) (Niña. 7 años. Ámbito urbano)

Porque yo con cinco, con esta edad ahora no puedo, no puedo decidir lo que me dé la gana, porque hay que tener más edad para ver si me dejan. (Niña. 5 años. Ámbito urbano)

Porque las cosas se deciden ya cuando eres mayor, no, no haces las cosas con cinco años y lo que te da la gana. (Niño. 7 años. Ámbito urbano)

Nosotros no podemos mandar a los padres. (Niño. 12 años. Ámbito rural)

Que los mayores son los únicos que deciden el tiempo libre y los niños también deberíamos en todas las edades, al menos desde que supiéramos razonar. (Niño. 11 años. Ámbito urbano)

La toma de decisiones en muchos casos responde a proyecciones de deseos adultos en los niños y niñas, que además en algunos casos no son consensuados. Así, se argumenta que se apunten a determinadas actividades porque les viene bien (según parámetros adultos, de nuevo), o porque aumentarán el currículo escolar.

Porque los padres siempre tienen en cuenta las cosas que nos viene mejor. (Niña. 10 años. Ámbito urbano)

Claro, porque a veces los padres no te dejan hacer algo y te dicen que vamos a ir a un sitio o que vamos a hacer otra cosa. (Niña. 8 años. Ámbito urbano)

Aunque bien es cierto que, en ocasiones, también se llevan a cabo procesos de negociación en los que se da una planificación conjunta que también tienen mayor peso en función de la edad. En algunos casos, la elección es de los niños y niñas y la decisión final pasa por sus referentes adultos.

Por último, es relevante señalar que el factor económico, aunque no se encuentra directamente vinculado al sexo y a la edad, sí es un condicionante y en ocasiones, un impedimento para el desarrollo de determinado ocio infantil. Por otro lado, en algunos casos, según van siendo más mayores el ocio es más caro debido a las presiones sociales a las que se ven sometidos y sometidas, tanto los niños y niñas como sus personas adultas de referencia. Las nuevas tecnologías, los parques temáticos, cines o actividades extraescolares inalcanzables, conforman determinada oferta, a la que en ocasiones no pueden acceder. Lo que parece que es común es el hecho de optimizar los recursos y conseguir el coste más económico. Algunas madres se expresaron en este sentido:

Los barrios que tenemos menos nivel económico, eh, los padres tenemos la cosa esa de que a mi niño que no le falte de nada, entonces la misma maquinita, la PSP la tienen también los ricos. (Madre de niñas de 8 años y niño de 13 años. Ámbito urbano)

Como la voy a llevar a, por mucho que quiera ella a montar a caballo, no por falta de tiempo es que no tengo dinero. (Madre de niña de 8 años. Ámbito urbano)

Se les ocurren unas ideas maravillosas, pero es que no, ahora mismo, espérate al mes que viene. (Madre de niño de 10 años. Ámbito rural)

El hecho del Micropolix (centro de ocio educativo) umm, ya va, ¡hay que sacar el dinerito hay que aprovechar el mayor número de horas! (Madre de niño de 11 años. Ámbito urbano)

Vamos mucho ahora a Alegra (centro de ocio), porque la bolera en Alegra es más barata que en Diversia. (Madre de niños de 9 y 12 años. Ámbito urbano)

He intentado apuntarme a un montón de ellas a unas lo he conseguido y otras es que, se abre el plazo a las 9 la mañana, y a las 9 y 5 están ya todas las plazas cubiertas (En referencia a actividades extraescolares públicas que ofertan los ayuntamientos y que cuentan con precios asequibles). (Madre de niñas de 7 y 11 años. Ámbito urbano)

#### **4.4 “Discurso experto” sobre ocio infantil**

En este apartado analizamos la información vertida en las entrevistas realizadas a este grupo de personas adultas, que podríamos decir que están especializadas en la organización y gestión del ocio infantil.

Es relevante poner en comparación el discurso de los prescriptores con el de los niños y niñas y sacar conclusiones. La visión adulta responde a criterios en los que en pocas ocasiones, tienen en cuenta la opinión de los niños y las niñas de manera directa, cayendo en un “adultocentrismo” evidente, ya que desconfían de la capacidad de los niños y niñas de emplear su ocio del modo en el que las personas adultas creen que es correcto y adecuado. Tener en cuenta las visiones infantiles en torno al ocio puede servir a estos gestores y gestoras adultos a organizar mejor los gustos y demandas de la infancia. Al fin y al cabo son las personas destinatarias de su trabajo.

Las diferencias comienzan con respecto a la concepción del ocio y el tiempo libre, ya que el segundo término casi no es empleado. Su discurso sobre qué es el ocio refleja en mayor medida que es un derecho de los niños y niñas, una actividad fundamentalmente lúdica que, en ocasiones, intenta



fomentar la creatividad y que preferiblemente se comparte con la familia, como demuestran algunos de los *verbatim* seleccionados que ofrecemos a continuación:

Los proyectos en todos los programas de ocio y tiempo libre infantil, eh, el referente nuestro, es siempre la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia. Entonces consideramos que es un derecho y que es, fundamentalmente, un aspecto esencial en el desarrollo de los niños y de las niñas. De alguna manera, la evolución que vamos teniendo con todos nuestros proyectos, lo que vamos intentando, en la medida de la posible es que ese ocio y tiempo libre infantil sea compartido también con las familias, ¿eh? Que los padres y madres sean partícipes de las actividades que realizan sus, sus hijos. (Prescriptor de ocio infantil. Sector público)

Nosotros fundamentalmente lo conceptualizamos como un espacio de tiempo donde el niño o la niña, lo que tiene es que desarrollar pues aquellas actividades o aquellos aspectos que a ellos les apetezcan, desde el punto de vista lúdico y a ser posible novedoso y a ser posible, pues creativo, y que facilite igualmente la relación con sus iguales. (Prescriptor de ocio infantil. Sector privado)

Básicamente nosotros ligamos el ocio fundamentalmente al ocio familiar, es lo que creemos tiene más potencialidad entre los chicos y las familias ¿vale? nosotros procuramos que en la medida de lo posible la mayoría del ocio sea compartido con las familias. (Prescriptor de ocio infantil. Sector público)

También se recogen definiciones sobre el ocio en las que se manifiesta que puede ser *un espacio de enriquecimiento para el desarrollo, el tiempo que los niños y niñas no están en la formación reglada, identificándoles con espacios de educación no formal*, dentro o fuera del ámbito escolar.

Otros discursos nos remiten a la manifestación del ocio destacando la excesiva carga de trabajo escolar y extraescolar, señalando cómo el tiempo para el juego libre y espontáneo prácticamente ha desaparecido y el ocio educativo apenas tiene terreno ganado. Se hace visible el ocio consumible y consumista, siendo utilizados diversos recursos de ocio que facilitan administraciones públicas, empresas y grandes instalaciones de entretenimiento, entrando en juego otras variables que generan estatus o posicionamiento social.

Las actividades extraescolares también se reflejan en cuantiosos discursos y la opinión generalizada es que están planificadas por los deseos familiares, su disponibilidad de tiempos, su exigencia proyectada y no por el gusto de los niños y las niñas, que las ejecutan. Esto es algo que los niños y las niñas transmitieron también en algunas ocasiones, afirmando que no les gustaban esas actividades y que se apuntaron porque se lo dijeron los padres o las madres.

Ir a la piscina lo decidió mi madre para saber nadar bien. (Niño. 7 años. Ámbito urbano)

A mí me han apuntado al fútbol pero no tienen en cuenta mi opinión. (Niño. 8 años. Ámbito urbano)

No podemos olvidar lo que piensan un mayor número de prescriptores con respecto a que la actividad más frecuente de los niños y niñas en su tiempo libre consiste en ver la tele, jugar con las consolas y estar en el ordenador, calificando estos hábitos como "inadecuados" y planteando alternativas que alejen a los niños y niñas de estos juegos. Internet o el móvil, son valorados, pero no están a la altura de la calle o el barrio, lo que les sirve para argumentar la individualización del ocio actual frente a la colectividad de tiempos pasados.

El discurso se homogeneiza con respecto a la desconfianza en la capacidad de los niños y niñas de emplear su ocio. Las prenociones se disparan y se justifican con el hecho de que vivimos en una sociedad consumista en la que la presión exige aumentar conocimientos en áreas que resultan funcionales para el mantenimiento y reproducción de este tipo de sociedades. Se argumenta también, la pérdida de las aficiones y los gustos tradicionales que no ganan a los materiales, achacando la responsabilidad a la falta de dedicación de padres y madres.

Las actividades, el diseño de las actividades no la hacen los chicos, vale, nosotros proponemos a lo largo del año una serie de actividades que van en función de lo que entendemos nosotros que es de su interés vale es eso. (Prescriptor de ocio infantil. Sector público)

No es que les obligues es que les tienes que dar una idea buena. (Madre de niña de 10 años)

Yo creo que cuanto más pequeños más organizados por los padres, sinceramente no creo que tengan mucho que decir, no creo que los críos opinen mucho. (Prescriptor de ocio infantil. Sector privado)

## 5. Conclusiones

Algunas conclusiones de esta investigación arrojan elementos que podrán ser tenidos en cuenta en estudios futuros, y sin ánimo de dar resultados fijos e inamovibles, algunas de las reflexiones que se han derivado son:

1. El estudio ofrece una imagen de los niños y las niñas alejada de los clichés convencionales con las que se acostumbra a pensar en ellos y ellas. Dichos clichés se refieren al proteccionismo y control hacia la infancia y se apuesta por fomentar su autonomía y participación, considerándoles responsables de su propio aprendizaje y sujetos con capacidades para dar su opinión y agudizar su protagonismo, no solo como informantes, sino, en la medida en que les ha interesado, en cada una de las fases del proceso investigativo. Se trata de un aspecto absolutamente innovador, pero no desconocido en el ámbito de los nuevos estudios de infancia. En este sentido, vemos que se contemplan los entornos de aprendizaje informales, que compiten con la escuela en tiempo consumido y en valoración por parte de los niños y niñas. El aprendizaje va más allá de la educación.

Otra de las finalidades de este estudio ha sido colocar a los niños y niñas en el centro de la investigación, esto es, centrarlo en ellos y ellas y en su mundo relacional, evitando presentar su mundo como aparte, ya que el sometimiento y las presiones que tienen son las mismas que las del resto de las personas adultas.

2. Los niños y niñas viven en la sociedad de consumo, pero no es consumir lo que más les interesa, sino divertirse y relacionarse. El consumo puede ser divertido también, no es una condición excluyente, pero destacan más otros elementos de la actividad lúdica que van más allá del propio consumo. Por ese camino acceden al conocimiento de aquellas cosas del mundo que les rodea que les interesan y les resultan atractivas.
3. Niños y niñas diferencian y separan claramente actividades de obligación de actividades de ocio, lo que hace que su relación con las actividades extraescolares sea en ocasiones, conflictiva, por lo que no se debe sobredimensionar la importancia de la propia actividad extraescolar.

Tienen una fuerte limitación para poder disfrutar de su ocio en su tiempo libre: a) Por los “deberes”, las obligaciones escolares, que les persiguen desde su más temprana edad; b) por las limitaciones de tiempo que tienen sus padres y madres (dificultades de conciliación); c) por la presión social para convertir toda actividad suya “presente” en beneficio “futuro”.

4. Niños y niñas, tanto de entornos rurales como urbanos, muestran una notable homogeneidad en sus gustos, independientemente del espacio en que viven y la clase social de referencia. Saben divertirse, y para hacerlo utilizan tanto lo nuevo (tecnologías) como lo viejo (juegos tradicionales) además de su imaginación creativa. Las diferencias están en aquello de lo que llegan a disfrutar, donde la distinta capacidad económica de sus padres y madres, o la existencia o ausencia de recursos públicos de ocio se hacen muy patentes.
5. Los niños y niñas cuentan poco en las decisiones sobre su tiempo libre. A menudo sus verdaderos gustos son ignorados por unos padres y madres bienintencionados que intentan a la vez aproximarse a ellos y cumplir con el papel que socialmente se atribuye a los familiares y por personas adultas empeñadas en “conducirlos” por el camino que a les parece más adecuado y conforme a las normas.
6. Los cambios en las formas de usar y disfrutar el ocio y el tiempo libre están señalando un cambio histórico y cultural en la forma de ser niño y niña y de vivir la infancia, y aunque los roles de género todavía están marcados socialmente, las cosas poco a poco van avanzando a prácticas más igualitarias y menos discriminatorias.

Todo ello nos coloca en la responsabilidad como investigadoras, de tomar muy en cuenta la voz y opinión de niños y niñas, de hacerles partícipes en la toma de decisiones y de rescatar la investigación etnográfica y cualitativa, para diferenciar elementos sustantivos de su percepción e

interpretación, que en la aproximación cuantitativa muchas veces queda desdibujada. Al fin y al cabo, esa es la magia de la antropología.

## 6. Anexos

### Anexo 1. Codificación de los 12 Ámbitos de Interés para el análisis

1.1 Qué es ocio	6.1 Gratuito
1.2 Qué no es ocio	6.2 De pago
1.3 Definición de ocio	6.3 Género
1.4 Qué es tiempo libre	6.4 Cuestiones Generacionales
1.5 Qué no es tiempo libre	7.1 Finalidad educativa-creativa
1.6 Definición de tiempo libre	7.2 Finalidad lúdica
2.1 Extraescolares en el colegio	7.3 Finalidad relacional
2.2 Extraescolares fuera del colegio	8.1 Deciden padres/madres
2.3 Leer	8.2 Deciden niños/niñas
2.4 Maquinitas	8.3 Deciden a medias
2.5 Televisión	8.4 Decisión entre pares
2.6 Culturales	9.1 Cómo
2.7 Viajes	10.1 Clima
2.8 Estar con los/las amigos/as	10.2 Tiempo
2.9 Estar con la familia	10.3 Miedo
2.10 Tareas domésticas	10.4 Costes
2.11 Deportes	10.5 Espacio
2.12 Descansar/dormir	10.6 Otros factores de influencia
2.13 Compras	11.1 Futuro/Deseos
2.14 Jugar	12.1 Otros sobre prescriptores
2.15 Nada	
3.1 Instalaciones públicas	
3.2 Instalaciones privadas	
3.3 Espacios comunitarios privados	
3.4 Parque / Plaza	
3.5 Colegio	
3.6 Casa	
3.7 Calle	
3.8 Áreas comerciales	
4.1 Entre semana	
4.2 Fin de semana	
4.3 Vacaciones	
5.1 Padres / Madres	
5.2 Hermanos/as	
5.3 Abuelos/as	
5.4 Otros familiares	
5.5 Amigos/as	
5.6 Vecinos/as	
5.7 Solos	
5.8 Otros (con quién)	

### Anexo 2. Cuestionario aplicado por el Equipo Junior de Investigación

Hola, nuestro colegio está colaborando en la realización de un estudio sobre el ocio infantil en la Comunidad de Madrid.

Yo soy miembro del *Equipo Junior de Investigación* y estoy recogiendo información para el estudio.

Si tú quieres participar, ¿podrías darme tu opinión sobre algunos temas?

1. Lo primero, me gustaría que me hablaras de lo que sueles hacer en tu tiempo libre.
2. Ahora dime, por favor, qué es lo que más te gusta de lo que haces.

3. Y, si pudieras elegir, dime qué te gustaría hacer.
4. Cuando se trata de pensar en actividades, lo deciden tus padres, o lo comentáis entre todos, o puedes hacer tú lo que quieres.
5. Con quién sueles pasar tu tiempo libre.

## 7. Notas

**1** A lo largo de todo el estudio decidimos utilizar *ocio* y *tiempo libre* de manera indistinta, ya que ocio en ocasiones no era un término que les fuera familiar a niños y niñas y preferían hablar de su tiempo libre. Este ajuste, además, responde a un posicionamiento por parte de las investigadoras, con respecto a determinados conceptos que son “adultos” y que no utilizan los niños y las niñas, de modo que aunque entendemos las diferencias conceptuales preferimos utilizar *ocio* en el sentido más amplio de la palabra incluyendo también el tiempo libre.

**2** Hemos entendido que las entrevistas grupales para este estudio eran la técnica más adecuada, ya que niños y niñas al estar en su grupo de iguales participaban de manera más activa, complementando y enriqueciendo los discursos, así como superando algunas desconfianzas que podía generar la entrevista en profundidad, que hubiera requerido de más tiempo y confianza por parte del equipo investigador y los grupos informantes.

**3** El criterio que justifica esta franja etaria obedece a la clasificación poblacional del Estado español, que considera niños y niñas hasta los 13 años, y personas jóvenes entre los 14 y 35 años. Con este estudio pretendemos dar visibilidad a la franja de 5 a 13 años por corresponderse, además, con los estudios de primaria (Ballesteros, Megías y Rodríguez, 2012). Las Naciones Unidas, asimismo, define a los jóvenes como aquellas personas de 15 a 24 años de edad. La Asamblea General definió este término durante el Año Internacional de la Juventud en 1985 (UNA-Canadá. 2002: 7).

**4** Para ampliar información sobre el Padrón, consultar el enlace del Instituto Nacional de Estadística de España (INE): <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/e245&file=inebase&L=0>

**5** Según el censo de 2011 del Instituto Nacional de Estadística de España (INE): <http://www.ine.es/censos2011/censos2011.htm>

**6** Por motivos de protección de datos, preferimos omitir el nombre del centro educativo al que pertenecen los niños y niñas integrantes del Equipo Junior de Investigación.

**7** De hecho, una de las actividades que se realizaba con el grupo de las y los pequeños era que dibujaran lo que más les gustaba hacer en su tiempo libre, fomentando su creatividad y una expresión alternativa que complementó los discursos.

**8** Ejemplos de lo *público* serían la calle, la plaza o el parque. *Semipúblico* se refiere a áreas comerciales y grandes superficies de alimentación, ropa o lugares dedicados al ocio y la restauración, así como parques temáticos. Mientras que lo *privado* respondería a los lugares comunitarios (urbanizaciones con servicios comunes como piscinas o canchas), el colegio y la casa.

**9** Con la diferenciación entre actividades de pago y gratuitas no pretendemos hacer una dicotomía excluyente, y aunque dicha clasificación puede ser complementaria, es preciso revisar la diversión más allá de esas categorías, ya que en muchas ocasiones parece que el ocio va exclusivamente unido al consumo (especialmente en los ámbitos urbanos) pero los resultados de este estudio arrojan que lo importante es la relacionalidad que aporta la actividad más que el propio coste de la misma.

**10** Elementos que aunque se abordan tangencialmente no serán analizados con profusión en este artículo debido a los propios condicionantes de un artículo de estas características.

## 8. Bibliografía

Alarcón, W. (1994). *Ser niño. Una nueva mirada de la infancia en el Perú*. Lima: UNICEF-IEP.

Ballesteros, J. C., Megías, I. y Rodríguez, E. (2012). *Jóvenes y emancipación en España*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y Obra Social de Caja Madrid.

- Bar-Din, A. (comp.) (1995). *Los niños marginados en América Latina. Una antología de estudios psicosociales*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Boyden, J. y Ennew, J. (1997). *Children in focus: A manual for participatory research with children*. Stockholm: Rädde Barnen.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castillo, M. (2004). El protagonismo infantil o las posibilidades y límites del construccionismo. En VV.AA. *Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la Sociología* (pp.53-64). Lima: IFEJANT.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.
- Cussianovich, A. (2006). Los niños, niñas y adolescentes ¿apenas unos pre-ciudadanos? En A. Cussianovich. *Ensayos sobre Infancia. Sujeto de derechos y protagonistas* (pp. 101-106). Lima: IFEJANT.
- Cussianovich, A. (2009). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de derechos y protagonistas*. Lima: IFEJANT.
- Cussianovich, A. y Márquez, A. M. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freysinger, V. (1995). The dialectics of leisure and development for women and men in mid-life: An interpretive study. *Journal of Leisure Research*, 27, 61-84.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la Infancia: Nuevas Perspectivas*. Madrid: Síntesis.
- Gaitán, L., Domínguez, M., Bárcenas, A. y Leyra, B. (2011). *Estudio sobre el Ocio infantil en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto Micropolix de Estudios de Ocio Infantil.
- Gaitán, L. y Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Madrid: Síntesis.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New York: Aldine Publishing Company.
- Green, E. (1998). Mujeres y ocio en la vida urbana. En C. Booth, J. Darke y S. Yeandle (eds.). *La vida de las mujeres en las ciudades. La ciudad, un espacio para el cambio*. Madrid: Narcea.
- Guerrero, A. (2009). Actividades extraescolares, organización escolar y logro. Un enfoque sociológico. *Revista de Educación*, 349. Mayo-agosto 2009, 391-411.
- Harrington, M. y Dawson, D. (1995). Who has it best? Women's labor force participation, perceptions of leisure and constraints to enjoyment of leisure. *Journal of Leisure Research*, 27 (1), 4-24.
- Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 16, 21-38.
- Leyra, B. (2012). *Las niñas trabajadoras. El caso de México*. Madrid: La Catarata-IUDC-ICEI.
- Liebel, M. (1994). *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*. Managua: Nueva Nicaragua.
- Liebel, M. (2006). *Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y Políticas Sociales. Monografías del Experto en Políticas Sociales de Infancia*. Serie Teoría N.º 1. Madrid: UCM.
- Llopis, R. (2004). *El grupo de discusión: manual de aplicación a la investigación social, comercial y comunicativa*. Valencia: ESIC.
- Munné, F. (1992). *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. México: Trillas.
- Munné, F. y Codina, N. (1992). Algunos aspectos del impacto tecnológico del consumo infantil del ocio. *Anuario de Psicología*, 53, 114-125.
- Phail, E. (1999). El tiempo libre y la autonomía: una propuesta. *La Ventana*, 9, 83-105.

Phail, E. (2006). *Voy atropellando tiempos: Género y Tiempo Libre*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.

Pollock, L. (1983). *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. México: Fondo de Cultura Económica.

Qvotrup, J. y Christoffersen, M. (1990). *Childhood as a Social Phenomenon*. National Report Denmark. Eurosocial Report 36/3. Viena: Centro Europeo.

Roberts, K. (2010). Leisure and sociology: past achievements and current challenges. In I. Modi, M. Huidi, N. Zequn (eds.). *Leisure and Civilization: Interdisciplinary and International Perspectives* (pp.21-29). Beijing: China Travel and Tourism Press.

Rodríguez, I. (2005). Revisando críticamente el discurso sobre el impacto de la sociedad de la información en la población infantil: el problema del aislamiento social. *Papers*, 77, 157-178.

Rodríguez, I. (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *Empiria*, 12, 65-88.

Ruiz, J.I. (2007). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sánchez-Herrero, S. (2008). La importancia de la perspectiva de género en la psicología del ocio. *Anales de Psicología*, 24 (1) (junio), 64-76.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedure and Techniques*. London: Sage.

Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.

UNA-Canada (United Nations Association in Canada) (2002). *Navegando por reuniones internacionales. Guía de bolsillo para la participación eficaz de la juventud*. Ottawa: IDRC.

UNICEF (2007). *Convención sobre los Derechos del Niño, 1989*. Madrid: Unicef Comité Español.

**Recibido:** 23 de septiembre de 2013.

**Aceptado:** 5 de mayo de 2014.

**Publicado:** 30 de junio de 2014.