

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación Inicial

Presencia de estereotipos de género durante el juego en educación inicial

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Inicial


Autores:

María de la Nube Nieves Delgado

Yajaira Esthefany Quezada Contreras

Tutora:

Ana Liliana Delgado Granda

ORCID:  0000-0001-9546-733X

Cuenca, Ecuador

2023-08-31

Resumen

La presente investigación de tipo monográfico indaga los estereotipos de género que surgen durante el juego en el nivel de educación inicial. Lo cual reviste importancia en la medida de que el juego contribuye al desarrollo de la autonomía, imaginación y creatividad. Por ello, el objetivo de este trabajo fue analizar la influencia de estereotipos de género durante el juego en el desarrollo integral de los niños y niñas de educación inicial. Esta monografía se desarrolla con un enfoque cualitativo, empleando una investigación bibliográfica y documental descriptiva, la cual permite detallar las dos categorías investigativas centradas en los estereotipos de género y el juego en niños de 3 a 5 años. También se realizó un trabajo de campo en seis instituciones educativas del sector urbano y rural de los cantones Cuenca y Nabón de la provincia del Azuay, en donde se aplicó una ficha de observación semiestructurada para recolectar información acorde al objeto de estudio. Finalmente, los resultados demuestran que los estereotipos de género observados a través de comportamientos y actitudes imitadas, en su mayoría provienen del hogar y son reforzadas por algunas maestras; razón por la cual en los niños su reproducción está naturalizada a través de tareas tradicionalmente vinculadas a hombres y mujeres. Todo esto frente a una posición indiferente de las docentes, además, de ciertas actitudes en las profesionales que podrían fomentar la violencia de género desde edades tempranas.

Palabras clave: estereotipos de género, juegos didácticos, educación inicial



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

This research of monographic type investigates the gender stereotypes that arise during play at an early educational level. This evidences the importance as long as playing contributes to the autonomy development, imagination, and creativity. For this reason, therefore the aim of this work was to analyze the influence of gender stereotypes during play in the integral development of children in early education. This monograph is developed with a qualitative approach, using a bibliographic and descriptive documentary research which allows detailing the two research categories focused on gender stereotypes and play in children from 3 to 5 years old. Moreover, a field work was performed in six elementary schools in urban and rural sectors of Cuenca and Nabon, districts in Azuay province, where a semi-structured observation form was applied in order to collect information according to the object of study. Finally, the results show that gender stereotypes observed through imitated attitudes and behaviors, mostly come from home and are reinforced by some female teachers; which is why, their reproduction is naturalized in children through activities traditionally associated to men and women. All of this is accompanied by an indifferent attitude of teachers besides some attitudes in these professional people that could lead to gender violence from early ages.

Keywords: gender stereotypes, didactic tools, early education



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Resumen	2
Abstract	3
Agradecimiento	6
Dedicatoria	7
Introducción	8
Capítulo I: Los estereotipos de género en educación inicial	11
1.1 Definición y clasificación de los estereotipos	11
1.1.1 Los estereotipos desde diferentes miradas	13
1.2 Definición y clasificación de género	14
1.2.1 El género y su diversidad	16
1.3 Diferencia entre sexo y género	18
1.4 Caracterización de los estereotipos de género	19
1.5 La educación inicial y los estereotipos de género	21
1.6 Docentes de inicial, juego y estereotipos de género	26
1.7 Desarrollo integral en educación inicial	28
1.8 Competencias que se desarrollan por medio del juego: cognitiva, psicomotriz, social y afectiva	29
Capítulo II: Juego en niños de 3 a 5 años	32
2.1 Definición y teorías del juego en edades tempranas	32
2.2 Tipos de juego	35
2.2.1 Juego verbal	35
2.2.2 Juego simbólico	36
2.2.3 Juego tradicional	38
2.2.4 Juego reglado	39
2.2.5 Juego libre	40
2.2.6 Juego socio dramático	41
2.3 El juego infantil en el ámbito escolar	41
2.3.1 El juego desde una mirada curricular	42
2.3.2 El juego desde el rol del docente	43
2.4 Aspectos socioculturales del juego	44
2.4.1 El juego como elemento sociocultural y los estereotipos de género	45

2.5 Estereotipos de género y su relación con las actitudes que se desarrollan a través del juego	46
Capítulo III: Los estereotipos de género en el juego infantil	48
3.1 Metodología	48
3.2 Estereotipos de género y el juego infantil: entorno educativo del cantón Nabón	49
3.2.1 Conductas de feminidad y masculinidad.....	49
3.2.2 Tratos y/o comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres durante el juego	51
3.2.3 Juego simbólico	51
3.2.4 Juego libre	52
3.2.5 Juego socio dramático.....	53
3.2.6 Juego tradicional.....	54
3.2.7 Competencias que se desarrollan por medio del juego: afectiva, social, cognitiva	55
3.3 Estereotipos de género y el juego infantil: entorno educativo del cantón Cuenca	55
3.3.1 Conductas de feminidad y masculinidad.....	55
3.3.2 Tratos y/o comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres durante el juego	56
3.3.3 Juego simbólico	57
3.3.4 Juego libre	58
3.3.5 Juego socio dramático.....	59
3.3.6 Juego tradicional.....	59
3.3.7 Competencias que se desarrollan por medio del juego: afectiva, social, cognitiva	60
3.4 Análisis comparativo de los resultados.....	60
Conclusiones	63
Referencias	65
Anexos.....	75
Anexo A: Ficha de observación semiestructurada	75
Anexos B: Imágenes Nabón.....	79
Anexos C: Imágenes Cuenca.....	80

Agradecimiento

Principalmente agradecemos a Dios por brindarnos salud, sabiduría y firmeza para poder llevar a cabo de inicio a fin nuestro trabajo de titulación.

De igual manera a nuestras familias por ser el sostén principal de nuestras vidas, al otorgarnos su apoyo incondicional, tanto de manera espiritual como material, sabemos que nuestra formación académica ha sido un proceso arduo que ha requerido no solo su apoyo sino su amor, por lo cual estaremos eternamente agradecidas.

A la Universidad de Cuenca por ser nuestra casa durante cuatro largos años, a nuestra Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación por acogernos en todo momento y hacer posible esta maravillosa experiencia universitaria.

De la misma manera a todos nuestros queridos docentes, quienes nos han compartido sus conocimientos y experiencias; en especial a nuestra querida tutora Magister Ana Delgado Granda por ayudarnos de manera constante, motivarnos y por encima de todo ser nuestra luz en momentos de oscuridad. De igual forma, a nuestra estimada, Magister Juana Dávalos, por sostenernos y ser un apoyo en la realización de este trabajo.

A las instituciones educativas que nos abrieron sus puertas amablemente y nos brindaron su tiempo para el desarrollo de la experiencia práctica.

Por último, pero no menos importante, queremos agradecer a cada uno de los niños y niñas que han sido partícipes de nuestra formación académica, pues nos han demostrado que en el mundo aún existe la bondad y que es nuestro deber como educadoras preservarla.

Dedicatoria

En primer lugar, quiero dedicar este trabajo de titulación a Dios ya que es un pilar fundamental para lograr mis objetivos, facilitándome todos los días salud, sabiduría y protección, y de forma muy especial les quiero dedicar a mis padres (Marcelino y María) por brindarme su apoyo incondicional día tras día.

De igual manera a mi hermana (María Paz), pues ha sido mi amiga y confidente durante estos años de estudios, estando presente desde el primer día que ingrese a la universidad hasta la actualidad; a mis hermanos (Adrián, Marcelo y José) y mi cuñada (Nancy).

Así como también, dedico a mis sobrinos (Daniela, Sebastián y Sofía) que han sido mi inspiración y mi alegría, los mismos que han reafirmado mi vocación por esta hermosa Carrera; y a todas las personas que de una u otra manera me han apoyado en este trayecto.

Yajaira Esthefany Quezada Contreras

Durante mi vida, ha sido Dios quien ha tomado forma en personas y situaciones con el fin de mostrarme su presencia. Su universo es tan vasto que nada ocurre al azar y sé que cada cosa vivida ha sido reconducida por su mano con el afán de enseñarme a identificar lo realmente valioso en mi paso por este mundo, el amor. Por ello este trabajo está dedicado a ese sentimiento, el cual nos hace sentir protegidos y valiosos, al volverse un impulso que solo puede ser provisto por la fuerza del alma de quien nos ama.

Al amor de mi vida, mi madre, ese ángel en la Tierra que representa mi lugar seguro y que me ha enseñado que el amor es capaz de tomar todas las formas que necesiten nuestras heridas.

A mi alma gemela, mi padre, ese ser humano dulce e impetuoso del cual he adquirido el apetito por soñar y el anhelo de cosas imposibles.

A mi amigo fiel, mi esposo, quien me hace querer vivir para siempre solo por la dicha de coincidir con un alma tan hermosa eternamente.

A estos tres amores, los cuales de maneras tan particulares le dan sentido a mi existencia, les dedico esto, pues me dan tanto amor que no me rendiría, aunque pudiera y por ello solo puedo estar agradecida.

María de la Nube Nieves Delgado

Introducción

La educación inicial es una etapa crucial en la vida de cada ser humano, pues representa un nivel caracterizado por el juego como un medio de aprendizaje que potencia el desarrollo de habilidades intelectuales, motoras y lingüísticas. A temprana edad el juego constituye el ensayo continuo de conductas de la vida adulta, por lo que es de suma importancia que se encuentre libre de estereotipos de género. No obstante, su presencia e influencia continúan latentes en la primera infancia, por medio de padres y/o profesores, que designan tareas únicamente para niños o niñas. Prácticas que tienden a delimitar de forma excluyente a cada sexo (Romero y Cardeña, 2017).

A partir de lo expuesto, en diferentes investigaciones, tanto a nivel internacional como regional (Sánchez y González, 2015; Capdevila et al., 2014; García-Prieto y Arriazu-Muñoz, 2020; Lobato, 2014; Padiar-Ruz et al., 2017; Wong y Hines, 2014 & Cerqueira y Bourne, 2016), se analiza la presencia de estereotipos de género en educación inicial por medio del juego, la cual ocurre a través de prácticas relacionadas al ámbito doméstico y el cuidado hacia otros/as como un rol femenino, mientras que las actividades deportivas y profesionales se vinculan con un papel masculino. Además, se abarca la postura docente en relación a los estereotipos de género por medio del reparto inequitativo de tareas y selección de juegos.

En consideración a lo mencionado, el juego dentro del nivel educativo inicial representa un transmisor de competencias cognitivas, sociales y emocionales, que sienta las bases del conocimiento que poseen los niños y niñas sobre sí mismos y los demás de acuerdo a su sexo.

Por ende, el objetivo general de esta monografía es analizar la influencia de estereotipos de género durante el juego en el desarrollo integral de niños y niñas de educación inicial, para alcanzar dicho objetivo se plantean tres específicos: 1) fundamentar bibliográficamente los estereotipos de género que se propician durante el juego infantil y su relación con el desarrollo integral de niños, 2) caracterizar el juego en niños de educación inicial de 3 a 5 años, y 3) describir los estereotipos de género que se dan durante el juego infantil en los centros de educación inicial.

Así, este trabajo utiliza un enfoque cualitativo que permite comprender la realidad de un fenómeno a partir de actores sociales, elaborando un análisis puntualizado que responda al contexto de estudio (Cueto, 2020). De manera que, se recurrió a la investigación descriptiva y exploratoria, entendida como un proceso de recopilación, análisis e interpretación de información documentada, que responde al tema y relaciona las categorías investigativas alusivas a los

estereotipos de género y el juego en niños de 3 a 5 años. De igual manera, toda la información en cuestión se sustentó en artículos científicos, libros, tesis, páginas web oficiales, entre otros. Además, se realizó un trabajo de campo por medio de la observación como técnica de recolección informativa, aplicada durante jornadas completas en entornos educativos por medio de una ficha semiestructurada constituida por categorías y contextos delimitados. Esta fue realizada en seis instituciones educativas del sector urbano y rural de los cantones Cuenca y Nabón de la provincia del Azuay, puntualmente tres por cada uno. Los hallazgos se analizaron y sintetizaron de tal forma que se llegaron a establecer las conclusiones y se dio cumplimiento al objetivo planteado.

El presente estudio se estructura en tres capítulos. En el capítulo I se aborda la fundamentación bibliográfica de los estereotipos partiendo de su definición y tipología desde la identidad que poseen hombres y mujeres. Además, se trata la conceptualización y caracterización del género. Así como, la relación entre los docentes de educación inicial y los estereotipos de género. Por último, se detalla el desarrollo integral en educación inicial junto a las dimensiones cognitivas, sociales y afectivas.

En cuanto al capítulo II se analiza el juego como una actividad fundamental en el aprendizaje infantil, comenzando con su definición y sustento teórico, tanto desde una mirada curricular como desde el rol docente. Finalmente, se analiza la relación entre las aptitudes desarrolladas por medio del juego y los estereotipos de género.

Respecto al capítulo III se abarca la integración de los dos capítulos anteriores a través de un análisis comparativo de la información obtenida mediante el trabajo de campo en los cantones Cuenca y Nabón, valiéndose de una ficha de observación organizada en varias categorías y contextos, elaborada por las autoras.

Para finalizar, luego de realizar el estudio bibliográfico y trabajo de campo, se concluye que en educación inicial las normas y conductas sociales establecidas para hombres y mujeres son interiorizadas fácilmente por los pequeños. Además, los estereotipos de género provienen de entornos inmediatos, como el hogar, el cual es el principal reproductor de prácticas socialmente aceptadas, de modo que los niños y niñas son criados bajo preceptos masculinos y femeninos, con roles dominantes vinculados a los hombres, y roles pasivos a las mujeres. Características que son transmitidas al entorno educativo determinando el desarrollo de actividades durante el juego a partir del sexo. De manera parecida, se constata que el juego requiere de plena libertad, es decir, debe ejecutarse sin ninguna discriminación para lograr efectos positivos en el desarrollo

integral de niños y niñas, por lo que la propagación de estereotipos de género no solo perjudica su práctica, sino que interviene con sus beneficios. Así mismo, la indiferencia junto a la reproducción de comportamientos violentos hacia los niños y niñas dentro del juego por parte de las docentes, menoscaba la calidad de las relaciones que establecen los pequeños con el sexo opuesto y la percepción que tienen sobre sí mismos.

Capítulo I

Los estereotipos de género en educación inicial

Este capítulo aborda la fundamentación bibliográfica de los estereotipos de género que se propician durante el juego infantil y su relación con el desarrollo integral de los niños. Se parte de la definición de los estereotipos y su tipología desde la perspectiva de las creencias asociadas a la identidad e ideología que poseen hombres y mujeres, en las cuales subyacen conductas discriminatorias basadas en la categorización de una persona como mujer u hombre (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014). También, abarca la conceptualización del género, su clasificación y caracterización, detallando las diferencias entre sexo y género. Así, como la relación entre educación inicial, los docentes y los estereotipos de género. Finalmente, se aborda el desarrollo integral en educación inicial y las competencias que se dan por medio del juego, como: cognitiva, psicomotriz, social y afectiva.

1.1 Definición y clasificación de los estereotipos

La palabra “estereotipo” en el diccionario Vértices Psicólogos, se define como “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”. Según Fernández-Montesinos (2016) la definición de estereotipo empieza por su derivación etimológica del griego “stereo”, que significa molde, por lo que el estereotipo es fijo, firme, sólido, estable, estandarizado y permite la reproducción de un mismo modelo sin fin. Los estereotipos son ideas colectivas preconcebidas fuertemente arraigadas de cómo debe ser la realidad que nos rodea y representan las actitudes fundamentadas en prejuicios relacionados a la conducta o características que han sido impuestas por la sociedad, por medio de la elaboración de creencias o ideas centradas en un patrón impuesto a seguir. Asimismo, Álvarez-Rodríguez et al. (2017) afirman que los estereotipos están vinculados a las representaciones comunitarias y su imaginario social, de modo que no representan información que pueda ser verificada por ser una expresión de segunda o tercera mano; además, forman parte de las representaciones colectivas, las cuales responden a cualidades específicas de cada grupo, es decir, son conceptos que se dan de generación en generación, dándole un sentido subjetivo a cada acción. Sin duda, los estereotipos componen herramientas socioculturales en base a las cuales se establecen las normas de funcionamiento social, a la vez que sirven de referentes para constituir la identidad de los individuos.

Como declara Fernández-Montesinos (2016) la creación de estereotipos surge en y por la

sociedad, razón por la cual es difícil modificarlos y/o erradicarlos en su totalidad, por el hecho de que cada grupo social, sea pequeño o grande, tiene ideologías propias sobre ciertos temas. Es tanta su influencia que desde la infancia se inculcan ciertos estereotipos sociales para que conforme el sujeto crezca se identifique y forme parte de algún grupo con pensamientos afines. Se entiende entonces que, los estereotipos son personales y dirigen las expectativas de un grupo social, determinando sus opiniones, ya que estipulan cómo deben comportarse las personas y qué características deben o no tener dependiendo a donde pertenezcan. La autora menciona que el camino que recorren los estereotipos va de lo individual hacia lo grupal, ya que señala cómo la frase en primera persona, es decir, una opinión singular descriptiva se transforma en algo general prescriptivo cuando el sujeto se hace implícito y la opinión adopta un carácter ineludible. Así, lo que en un inicio fue una opinión particular, termina transformándose en una afirmación universal que va de la mano con una noción de verdad, creando generalizaciones que se convierten en estereotipos cuando todos los integrantes de un grupo son etiquetados como si tuvieran las mismas características (Fernández-Montesinos, 2016).

Siguiendo la línea teórica, Fernández-Montesinos (2016) reitera que los estereotipos se aprenden a lo largo del proceso de socialización de los individuos, ya que los heredan de su cultura. Ninguna persona nace con estereotipos, todos son netamente aprendidos, sin embargo, una vez integrados a la idea que se tiene sobre el mundo, resultan complicados de eliminar. Inclusive si se posee información racional que los desmienta, los estereotipos pueden mantenerse y ese es el motivo por el que se continúan transmitiendo. Una vez señalado como un molde, no natural, el estereotipo toma vida y solo entonces puede denunciarse y rechazarse como tal, de modo que todos los estereotipos son construcciones sociales que develan los prejuicios de las masas, los que solo pueden desaparecer cuando los sujetos tiendan a ser tolerantes y se cuestionen lo socialmente aceptado.

A continuación, presentamos la clasificación acerca de los estereotipos desde una posición internacional en donde nos centramos en la perspectiva que maneja Chile sobre el tema, pues se asemeja a la realidad ecuatoriana tanto en forma como en contenido. Así, los estereotipos son concepciones sociales aceptadas y validadas por la cultura, de tal forma que no representan lo mismo en todas las sociedades, culturas o tiempos históricos, no obstante, siempre propenden la simplificación de las cosas, puesto que dividen a la realidad en categorías, facilitando una imagen mental delimitada de lo que nos rodea. Para concretar esta división existen distintos estereotipos, pero expondremos los más relevantes a nivel comunitario, tales como; sociales y

culturales, los cuales a su vez se subdividen en: religiosos, políticos, étnicos, de clase, sexuales, físicos y de género (Gobierno de Chile, 2020).

1.1.1 Los estereotipos desde diferentes miradas

- **Sociales y culturales:** de acuerdo a la Unicef (2019) los estereotipos sociales y culturales hacen alusión a ideas aceptadas mayoritariamente que nacen desde la sociedad, pudiendo ser positivas o negativas. Los estereotipos sociales pueden conducir a prejuicios y a la discriminación porque tienden a ser inflexibles y resistentes. Motivo por el cual, pueden asociarse a cualquier tipo de pertenencia cultural, proporcionando un punto de partida para el aprendizaje sobre los otros, ya que los estereotipos culturales no consideran las diferencias individuales e interfieren en el acercamiento real a los demás.
- **Estereotipos religiosos:** Jensen et al. (2018) sostienen que los estereotipos religiosos son formados a base de costumbres, valores e ideologías correspondientes a dogmas religiosos. Dada la variedad de creencias, la mayoría de individuos no comparten ni practican los mismos preceptos, siendo estas distinciones la causa de considerar anormales ciertas actitudes religiosas y realizar críticas al respecto. Además, los estereotipos y los prejuicios típicos vinculados a la religión surgen de la hegemonía de las comunidades religiosas antiguas que tienden a considerar a las religiones nuevas y minoritarias como algo inaceptablemente distinto.
- **Estereotipos de etnia:** según González-Arniella & González-Naranjo (2019) los estereotipos étnicos parten principalmente del color de piel, rasgos físicos, formas de vida, nivel educativo o de la pertenencia a una cultura. El alcance social de este estereotipo puede ser positivo o negativo, y no necesita más razones para existir que considerar a las personas diferentes entre sí. Además, hacen referencia a supuestos rasgos del carácter, hábitos y comportamientos pertenecientes a ciertas comunidades étnicas. Estos estereotipos traen consigo la problemática de considerar a grupos específicos superiores o inferiores en relación con otros, causando impacto en comunidades étnicas enteras, sin reconocer que la diferencia entre etnias aplica también para individuos y ningún ser humano es igual a otro, aun cuando comparta la etnia con toda una población.
- **Estereotipos de clase:** Cajas-Guijarro (2015) sostiene que los estereotipos de clase se basan en el nivel económico de las personas, es decir, su posición y estatus social, los cuales son causantes de prejuicios fuertemente arraigados en la sociedad por la

desigualdad existente. Los estereotipos de clase hacen hincapié en la relación que un individuo mantiene con el resto de la sociedad según su acceso a la alimentación, salud, educación, indumentaria, vivienda y transporte, como elementos evidentes de su capacidad adquisitiva, la cual les otorga supremacía o inferioridad social.

- **Estereotipos de sexo:** Pérez-Jiménez & Orengo-Aguayo (2014) manifiestan que los estereotipos sexuales son creencias que determinan cómo los hombres y las mujeres deben expresar su sexualidad. Estos estereotipos parten de los roles de género, para permear en la sociedad con respecto a los atributos que deben tener hombres y mujeres simplemente por su sexo. Son los más dañinos y difíciles de erradicar, puesto que ganan espacio en la mentalidad de las personas de manera sutil, logrando que cualquier forma de expresión sexual no atribuida al sexo de nacimiento sea mal vista y ocultada.
- **Estereotipos físicos:** de acuerdo a Pérez-Lugo et al. (2016) los estereotipos físicos están determinados por un tipo de belleza social dominante. Estos estigmas se aplican para todos sin reconocer características individuales o la posibilidad de que existan varios tipos de belleza, empujando a las personas a encajar en conceptos limitados y rígidos sobre lo que es considerado bello para todos. Los estereotipos afectan la autopercepción corporal de las personas porque la aprobación externa es un elemento fundamental en la creación de su auto concepto y autoestima.
- **Estereotipos de género:** García-Ruiz et al. (2014) defienden que los estereotipos de género son una idea preconcebida sobre los atributos y/o características que deben desempeñar las mujeres y los hombres. Son perjudiciales, pues perpetúan las desigualdades llegando a limitar a los individuos en el desarrollo de sus capacidades personales, debido a lo que la sociedad les impone. También, los estereotipos tienen un impacto negativo desproporcionado sobre las mujeres, pues las colocan como seres inferiores que necesitan de la validación masculina para ejercer sus derechos a plenitud. Por tanto, los estereotipos de género no solo dañan la percepción de los sujetos consigo mismos, sino que atentan contra el ejercicio de los derechos humanos.

1.2 Definición y clasificación de género

De acuerdo a Jiménez et al. (2013) el concepto género responde a una traducción del vocablo inglés “Gender”, el que fue utilizado a partir de los años 80 como un término imprescindible para

explicar que los roles atribuidos a los hombres y mujeres no están determinados por su sexo biológico, sino que se han generado en base a aspectos como la cultura y economía, espacios en donde la sociedad impone a cada uno diversas características. El género se enfoca en los conceptos sociales centrados en las funciones y comportamientos considerados apropiados para cada grupo, incluso son requerimientos necesarios para establecer relaciones sociales. Según la OMS (2018) el género se relaciona con los atributos, actividades y comportamientos del ámbito social en los que intervienen hombres y mujeres destacando las funciones de acuerdo a su sexo, dando lugar a una desigualdad, es decir, que uno de los dos miembros sea beneficiado por sobre el otro. Por tanto, el género está construido desde dos aspectos fundamentales, por un lado; el social que coloca tanto a hombres como a mujeres en espacios segmentados dentro la sociedad, da pautas a seguir sobre cómo comportarse y a la vez reproduce las actitudes consideradas naturales y adecuadas para cada sexo dependiendo el ambiente, por otra parte, el simbólico abarca la cognición y emotividad de los individuos, en donde sus hábitos y creencias son rasgos determinantes en su crecimiento como seres sociales.

Del mismo modo, Salamanca (2014) defiende que el género hace referencia a un estatus logrado, como un resultado de socialización humana con componentes sociales, culturales y psicológicos, por medio de experiencias y aprendizajes para desarrollar concepciones y percepciones de la masculinidad y feminidad. De igual manera, Martínez (2015) sostiene que son los patrones impuestos para cada sexo los que crean los conocidos: género masculino y femenino, como identificadores personales asociados a las funciones o actividades que deben desempeñar hombres y mujeres, dejando por fuera las distintas habilidades que poseen y convirtiendo al género en una guía con pasos a seguir de forma obligatoria. Se entiende que la sociedad ha sido la encargada de establecer al género como algo prescrito que debe asumir cada persona, en base a un imaginario atribuido a especificidades dispares, puesto que cada individuo es único. Por otro lado, Money y Ehrhardt (1982) difieren con los autores anteriores sosteniendo que el género no es experimentado como un papel social, sino como una identidad de un individuo y se manifiesta a los demás en lo que se dice y se hace. Partiendo de este precepto nace la identidad de género como un constructo independiente, pues significa una manera de autodefinición y autoevaluación de este como identificación personal, la cual abre un abanico de posibilidades individuales para los sujetos que no empatan con el molde social y quiebra la normativa rígida para hombres y mujeres.

1.2.1 El género y su diversidad

De acuerdo al Gobierno del Ecuador (2022) la identidad de género representa el reconocimiento y expresión de la masculinidad o femineidad de un sujeto, independientemente de su sexo biológico de nacimiento. Por tanto, se vincula directamente con la orientación sexual, la cual es la atracción física, sexual y emocional que una persona mantiene por otra. Estas concepciones segmentan al género en varias categorías, como: heterosexual, gay, lesbiana, bisexual, transexual, transgénero e intersexual. A continuación, se presentan estas categorías y en cada una de ellas se incluye la raíz etimológica, tomada de DECEL (2022):

- La palabra heterosexual significa “atracción erótica entre individuos de diferente sexo” y nace del griego *hetero*, “otro” y el latín *sexual*, “sexo”. Según Rabbia & Imhoff (2012) la heterosexualidad es la preferencia exclusiva por personas del sexo contrario, representando una orientación sexual y de género. Engloba al grupo mayoritario de la población y la perspectiva desde donde se juzgan todas las prácticas e identidades sexuales distintas a esta.
- El término gay es sinónimo de homosexualidad, procede del latín *gaudium*, “gozo” y luego pasó a usarse como adjetivo y significar “alegre”. De acuerdo a Caraballo-Correa (2020) los términos gay y homosexual hacen referencia a personas, sobre todo hombres, que se sienten atraídos y prefieren las relaciones íntimas con individuos del mismo sexo. Las relaciones y atracciones pueden ser de carácter emocional y/o sexual. Igualmente, la palabra gay se usa como término general para definir la atracción por lo igual a uno, por lo que algunas personas transgénero y lesbianas también pueden identificarse como homosexuales.
- La palabra lesbiana proviene del latín *lesbius* que hace referencia a “Lesbos”, el lugar donde nació Safo, una poetisa griega que sentía amor por las mujeres. La organización Advocates for Youth (2019) menciona que la definición de lesbiana hace alusión a las mujeres que gustan exclusivamente de otras mujeres. La atracción y las relaciones entre mujeres pueden ser sexuales y emocionales. Algunas mujeres usan el término *gay* para referirse a sí mismas, por lo que el lenguaje para definir a personas que gustan de su mismo sexo no es fijo.
- La palabra “bisexual” posee raíces latinas y significa “de dos sexos”, para referirse a hermafroditas y personas que son homosexuales y heterosexuales a la vez. La

Organización de las Naciones Unidas (2018) sostiene que la bisexualidad es el término para designar a las personas que se sienten atraídas emocional, romántica o sexualmente hacia personas de cualquier sexo, a menudo son denominados *bi*. El grado de atracción hacia otros individuos para los bisexuales suele cambiar a lo largo de su vida, pues no tienen patrones definidos.

- La palabra transexual, está conformada por el prefijo *trans* que significa “de un lado a otro”, “que atraviesa” y “*sexus*” que hace referencia al sexo biológico. Francia-Martínez et al. (2017) afirman que transexual es toda persona cuya identidad no corresponde con su sexo, es decir, nacer con sexo femenino, pero sentirse hombre, o nacer con sexo masculino y sentirse mujer. El término abarca a todas las personas transgénero, transexuales o de género fluido, ya que el concepto transexual se refiere a una anatomía no interiorizada. No obstante, las personas transexuales no sólo no se identifican con su sexo, sino que transforman su corporalidad para otorgarle congruencia a la percepción de su género y sus características sexuales.
- Transgénero es un neologismo formado por elementos latinos como “*trans*” que significa “de la otra parte” y el verbo “*genero*” que significa procrear. De acuerdo a Buriticá (2013) transgénero o travesti son términos que sirven para designar a las personas que elaboran un género distinto al que tienen socialmente, debido a su sexo de nacimiento. Así, una persona con biología de hombre que construye un género femenino y viceversa. Los transgénero no necesariamente se realizan intervenciones corporales, aunque si modifican su habla, comportamiento y estética en correspondencia con el género que los identifica.
- La palabra intersexual está formada por raíces latinas y significa “lativo a tener características sexuales de ambos - macho y hembra”. Sus componentes léxicos son: el prefijo *inter* (entre) y *sexus* (sexo). Según Inter & Alcántara (2015) la intersexualidad es el concepto que abarca a las personas que nacen con características biológicas de ambos sexos, debido a combinaciones cromosómicas y/o genitales, por tanto, no se ubican dentro del binarismo hombre/mujer. La intersexualidad puede o no incluir dilemas de identidad, pues no tiene que ver tanto con la atracción hacia el mismo sexo, sino principalmente con el cuerpo. A pesar de ser una condición de nacimiento, el cuerpo intersexual no siempre se hace evidente al nacer, sino hasta que la persona alcanza la pubertad, o incluso puede ser que lo descubra en la edad adulta o que esto nunca ocurra,

de tal modo que la conformación corporal importa, pero no define en sí misma la identificación de género.

1.3 Diferencia entre sexo y género

Stoller (2020) afirma que mientras el sexo tiene un pasado venerable, una comprensión más sistemática sobre el ser humano nos invita a analizar el género, pues, aunque son conceptos vinculados, no son ni representan lo mismo. El sexo y el género difieren considerablemente, puesto que, por un lado el primero hace referencia a la biología y anatomía asignadas a las personas desde su nacimiento, es decir, las particularidades físicas y genitales que nos definen como hombres y mujeres, mientras que el segundo hace alusión al conjunto de características y estándares creados por la sociedad para delimitar el comportamiento en relación a los roles, valores y comportamientos que tenemos asignados como apropiados al ser hombres o mujeres, ya sea por la transmisión cultural o por la socialización con las demás personas de nuestro contexto social.

De acuerdo a Gauché & Lovera (2019) la diferenciación sexual entre individuos es el principio más generalizado de la organización en la sociedad, dado que consiste en agrupar a las personas por una sola característica simple, ser hombre o ser mujer, lo cual incumbe a todos. Por lo tanto, el género es una construcción social que destruye esta normativa al resignificar culturalmente el sexo, de tal manera que la masculinidad no solo se atribuya a aquel individuo que posee un pene, ni la feminidad a quien posee una vagina, sino que se conciben a las expresiones variadas de género como elaboraciones personales no determinadas por la naturaleza.

Es importante destacar que entre sexo y género existe una clara diferenciación, el sexo funciona como un parámetro para distinguir las categorías hombre-mujer en la especie humana y establecer categorías biológicas en la reproducción, rasgos físicos y fisiológicos. A su vez, el género se relaciona con las cualidades socialmente atribuidas a personas de uno u otro sexo. Esto es, el sexo es diferenciación biológica, y el género es una categorización social.

Para Mejía (2015) existe un común acuerdo en que el sexo de las personas es parte del ámbito de la biología y es resultado de diferencias cromosómicas, anatómicas y hormonales entre mujeres y hombres. Por consiguiente, el género es una creación social y hace referencia a lo que se considera femenino o masculino, siendo una concepción susceptible de variar según el sujeto, lugar y momento. Por otro lado, la concepción del sexo está perpetrada por la discriminación a

partir de un trato no igualitario entre hombres y mujeres, el cual no solo se define por ser diferente sino también por ser injusto y desigual, ya que coloca a la mujer por debajo del varón, este trato ocurre sobre todo en espacios familiares, educativos y laborales. De la misma manera, Guerra-López (2016) sostiene que la discriminación también se manifiesta en el género, ya que cualquier variedad fuera de la normativa establecida es denigrada por no considerarse natural y anula el desarrollo histórico de cómo la sociedad ha ido construyendo una amalgama de géneros que permiten a las personas reconocerse e identificarse. Los resultados de esta segregación se evidencian en espacios familiares, educativos, laborales e incluso comunitarios, en los cuales el no pertenecer al binarismo puede resultar en una fuerte marginación y exclusión social.

1.4 Caracterización de los estereotipos de género

Alzás et al. (2016) sostienen que los estereotipos de género representan las características comportamentales tanto de hombres como de mujeres, establecidas en base a diferencias en los roles o actividades que deben desempeñar en ambientes familiares, laborales, educativos y espacios de socialización en general, de acuerdo a su sexo. Así, son construcciones culturales que crean modelos rígidos en los cuales se tiene que encajar para ser socialmente aceptado, ya que fijan un patrón de ser hombre o mujer, a partir de un sistema relacional entre los dos sexos y de cada uno hacia el exterior. La transmisión de los estereotipos de género ocurre por medio de la socialización basada en el contexto donde se desarrolla cada persona, lo cual se aprende desde la infancia y se transmite de generación en generación, pues basta con nacer para ser encuadrados en una realidad determinada por nuestro cuerpo y la imposición social en función de comportamientos diferenciados y estereotipados como femeninos y masculinos. Por lo tanto, los estereotipos de género son ideas socialmente establecidas de cómo deben ser, actuar y comportarse mujeres y varones, este conjunto de creencias tiene una gran influencia en el individuo, en su percepción del mundo, de sí mismo y en su comportamiento. Por lo mencionado, se entiende que los estereotipos de género no son aspectos propios de la persona, sino que son aprendidos en el contexto, a través de la socialización en la familia, la escuela, grupos sociales y la cultura, puesto que cada uno aporta especificaciones necesarias para ser considerado dentro de un lugar en la sociedad.

Los estereotipos de género tienen la capacidad de crear representaciones mentales en el subconsciente de las personas, elaborando un patrón establecido como único sobre cómo deben ser el hombre y la mujer en función a su sexo. Si bien son preceptos que se internalizan y se

vuelven personales, no dejan de ser metas impuestas por la sociedad, en las cuales se identifican la desigualdad y discriminación, pues se encasilla a las personas sin importar las capacidades o habilidades que tengan. Las enseñanzas que transmiten los estereotipos de género hacen referencia al hombre y a la mujer como seres dispares, atribuyéndose características erróneas a su comportamiento o actitudes. Se considera a la mujer como un ser creado para servir, en especial a su entorno familiar, ya que está a cargo de la crianza, cuidado de los niños y tareas domésticas, mientras que el hombre es visto como un ser independiente, dominante y agresivo que debe solventar los gastos del hogar y estar siempre enfocado en su trabajo.

Metz (2016) afirma que, dado el enfoque en el género a partir del sexo, los estereotipos de género se dividen en dos ramas, por un lado, los estereotipos de género masculinos y por otro los femeninos. En cuanto a la primera ramificación, se menciona que a los hombres se les ha atribuido diferentes términos descriptivos, como: rudeza, independencia, fuerza, entre otros, siendo presionados para ajustarse a un estilo de conducta dominante. Estas características han influenciado en el trato que se le da al hombre dentro de la sociedad, ya que como se ha mencionado anteriormente, se le otorga poder sobre la mujer en relación a sus actividades y roles creando desigualdad y vulneración. Sobre los estereotipos femeninos, estos son ideas creadas a partir de creencias que colocan a la mujer en el lugar del ser que necesita ser protegido y a la vez atender a su familia, por medio del papel doméstico, ama de casa, rol de esposa y de madre.

De igual forma, Garcia-Orozco (2016) determina que los estereotipos de género se clasifican en dos grupos, como: estereotipos descriptivos, los que determinan el rol para hombres y mujeres a partir de sus rasgos intelectuales y personalidad, así como su apariencia física, y los prescriptivos, que determinan las ocupaciones y conductas que las personas deben tener por ser hombres o mujeres. Esta división parte de la diferencia sexual genital como una categorización grupal, socializada y arbitraria hacia los sexos, a la que se intenta revestir de naturalidad por medio del contexto ideológico acerca de los roles sexuales, los cuales tienden a originarse en las culturas, las religiones y en las familias, basándose en códigos sociales que dictan los comportamientos de una mujer y un hombre, incluyendo su comportamiento sexual, su vestimenta y su papel en la sociedad. Esta clasificación recae especialmente sobre las mujeres, a las que se las estereotipa, sosteniendo que deben ser amas de casa y cuidadoras, de forma tal que limita sus oportunidades de participación en la vida pública, política y económica y las coloca en situación de desventaja en todas las culturas. En base a lo expuesto, Bourdieu (1996) afirma que la segregación de la mujer basada en los estereotipos de género ha generado una lucha contra la dominación

masculina, la cual tiene su campo de batalla en el ámbito cognitivo y simbólico, osea en las interpretaciones que procuran legitimar los estereotipos de género y una visión del mundo basada en una oposición entre los sexos sobre los que se sostiene una presunta superioridad, en el que la masculinidad se desarrolla en el ámbito público y la feminidad en el privado.

Hasta cierto punto las determinaciones de la reproducción biológica determinan la organización simbólica de la división sexual del trabajo y, gradualmente, de todo el orden natural y social. El impacto de los estereotipos de género en el imaginario social es tal, que logran que se conciba como natural, una diferenciación basada en un criterio arbitrario, puesto que una vez que los estereotipos logran instalarse, son rápidamente aceptados, generando un proceso de retroalimentación constante que los reafirma. El perjuicio que los estereotipos de género provocan son la base de la discriminación contra aquellas personas que no están dentro de lo establecido por la sociedad, generando violencia hacia cada ser humano que no ha aceptado lo impuesto por su entorno y limitando su derecho a construir una identidad propia sin la necesidad de estar de acuerdo con los estándares sociales. Una vez descrita la importancia de los estereotipos pasamos a un siguiente apartado, en el cual abordaremos la relación que se da entre la educación inicial y los estereotipos de género.

1.5 La educación inicial y los estereotipos de género

Según la Asamblea Nacional del Ecuador (2011) la educación inicial se caracteriza por ser una etapa en la cual los niños y niñas comienzan a entender el entorno en que se desenvuelven, por medio del acompañamiento de los adultos y otros pares, ya que aprenden a convivir con otros seres fuera de su vínculo afectivo principal, su familia. En este nivel, el proceso de acompañamiento permite el desarrollo integral de los niños, el cual considera aspectos, como: cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad. Se abarca a niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantizando y respetando sus derechos, diversidad cultural, lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, mientras se potencian sus capacidades, habilidades y destrezas.

Orozco-Calderón (2016) destaca que los primeros años de vida representan el periodo de mayor plasticidad cerebral, donde las experiencias tempranas, ambientes, aprendizajes, cuidados de salud, nutrición y afecto influyen en el desarrollo del cerebro, la salud y el comportamiento. Por lo que, afirma que la educación inicial redimensiona el desarrollo humano, puesto que en esta etapa se determina gran parte del desarrollo cerebral. Asimismo, sostiene que la educación inicial es

un proceso de acompañamiento en el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 5 años, para potenciar su aprendizaje y promover su bienestar, reconociendo la responsabilidad formativa de la familia y la comunidad. Sus preceptos son el respeto a los derechos infantiles, a la diversidad cultural y lingüística, y al ritmo propio de crecimiento y de aprendizaje. Este último sobre todo determina el proceso de ejecución de las actividades diarias, ya que los niños desarrollan los distintos conocimientos en tiempos y momentos diferentes, es decir, dentro de un mismo grupo existen estudiantes que dominan ciertas áreas mientras otros todavía las están desarrollando.

La Asamblea Nacional del Ecuador (2011) determina que, para reconocer en su totalidad a la primera infancia, los procesos de aprendizaje internos que realizan los alumnos deben estar supeditados a procesos sociales de origen externo, a una mediación pedagógica y a la necesidad de ambientes positivos. Para esto recogen los postulados de varios autores que exponen cómo se da el aprendizaje en los niños en edades tempranas. Así, Piaget (citado en Valdes, 2014) considera que los niños poseen una inteligencia práctica, no teórica, y que por ello requieren de ambientes físicos enriquecidos, incluso afirma que un buen ambiente es suficiente para que los niños puedan construir su propio conocimiento. Por su parte, Vigotsky (citado por Fredericks, 1974) establece que la interacción social junto con toda la información y herramientas útiles para funcionar dentro del mundo, son la base principal del desarrollo. Las experiencias de aprendizaje que los niños desarrollan hasta los cinco años requieren de un mediador pedagógico, quien es el encargado de fomentar la curiosidad, predisposición, y la necesidad de aprendizaje.

Por su parte, Bruner (2018) sugiere que la participación de los niños y los adultos en actividades compartidas mejoran el progreso de los pequeños en cuanto a socialización y desarrollo intelectual. No obstante, advierte que buena parte de lo que los niños son capaces de hacer es debido a la cultura, por lo que la sola relación con los adultos no necesariamente fomenta el aprendizaje y el desarrollo individual del niño, sino está contextualizada, de tal manera que la relación entre profesor y estudiantes, es la principal promotora del aprendizaje por descubrimiento. Los niños son llamados a descubrir las relaciones entre los objetos de aprendizaje y a elaborar sus propios conocimientos a través de operaciones intelectuales personales, por lo que el docente debe incentivar permanentemente las operaciones mentales de comparación de objetos, búsqueda de semejanzas o diferencias y la capacidad de resolución de conflictos. Por otro lado, Marina (1994) determina que la capacidad creadora de los infantes nace de las actividades no esquematizadas que se valen de material con propósitos no establecidos, para cultivar la inteligencia creadora.

Desde otra perspectiva, Goleman (citado en Lugo, 2019) es contundente al sostener que la formación emocional de los niños es mucho más importante que la académica, estableciendo que los seres humanos podemos aprender cualquier cosa, pero si no hay afectividad de fondo, todo intento de aprendizaje es en vano. El plano académico queda apartado, cuando los niños más inteligentes son incapaces de conocer y dominar sus pasiones desenfrenadas o impulsos incontrolables. De manera similar, Bruner (2018) rompe el esquema centrado en los procesos cognitivos y aborda al contacto con la naturaleza como un pilar del desarrollo del ser humano, sobre todo en relación a sus capacidades socio emocionales. Sostiene que, conforme el ser humano se distancia de la naturaleza, se separa del otro físicamente, el autor afirma que esa falta de contacto es perjudicial en el desarrollo porque tiende a generar mayores niveles de agresividad en los niños. Finalmente, Bandura (citado en Boeree, 2006) defiende que el aprendizaje se obtiene por medio de la reproducción del comportamiento observado en otros, dado que la imitación mejora la práctica personal de cualquier tarea.

Como menciona Solís (2016) la educación Infantil, debe incluir a todos los seres, acciones, espacios y materiales que les permitan a los niños conocer, reconocer, analizar y valorar las cosas que hacen y el efecto que tienen sus actuaciones diarias en el mundo que les rodea. Por lo que, es preciso eliminar influencias negativas que trunquen o limiten su desarrollo, como los estereotipos de género, que como ya se han mencionado antes surgen como constructos sociales atribuidos a hombres y mujeres desde el nacimiento y laceran su estadía en el planeta como seres libres. Por ello, abordaremos los estereotipos de género desde la mirada de la Educación Inicial.

De acuerdo a Abellán (2014) en educación inicial la escuela simboliza un agente de socialización fundamental, ya que reproduce y transmite los estereotipos de género presentes en la cultura social. Los educadores inconscientes de ello, suelen albergar expectativas diferentes para alumnos y alumnas, y tratarlos de manera distinta debido a su sexo. De modo que, el reto educativo actual se encuentra en la creación de una escuela sin comportamientos y sentimientos tradicionalmente asociados a las niñas, o a los niños, con la finalidad de lograr que la práctica educativa sea libre.

Si bien los niños y niñas no interiorizan los estereotipos de género solamente con lo que les transmite el profesorado, la relación de estos con la instrucción es mediada en gran parte por el vínculo que tienen con sus maestros, por lo que cada acción es una enseñanza y, por tanto, los espacios escolares son escenarios de intercambios permanentes. El docente crea los puentes

entre alumnos para que los intereses, opiniones y valores que se concretan desde la comunicación otorguen significados a lo aprendido en la historia vital de cada estudiante.

El Ministerio de Educación (2014) afirma que los estereotipos de género están presentes en los espacios escolares de varias formas, sin embargo, nos centraremos en los más evidentes: en la comunicación, los juegos, los roles de los niños y niñas, la música, las preferencias y la literatura.

En cuanto a la comunicación Wagner (2018) dice que la ideología de género dominante tiene al lenguaje como uno de sus aliados principales, este asienta los valores, costumbres e idearios que legitiman el orden constituido, de tal forma que en el aula de clases la mayoría del tiempo se utiliza el género masculino como abarcador, logrando que el lenguaje oral cotidiano invisibilice a la mujer.

Sobre los juegos Gutiérrez (2016) menciona que los espacios escolares se valen del juego como la principal herramienta para comenzar a relacionarse con ambientes culturales, naturales y sociales, lo que permitirá a los niños alcanzar autonomía en su desarrollo como seres sociales. No obstante, existe una fuerte división entre los juegos que son de niñas y de niños, coartando la libertad de elección y el desarrollo de habilidades, debido a encasillamientos en función del sexo. Cabe recalcar que este punto será analizado a profundidad en el capítulo II.

Acerca de los roles de niños y niñas, Resa (2021) sostiene que los roles asignados a niños y niñas parten de la misma clasificación de género que segrega a toda la sociedad y por tanto crea barreras desde edades tempranas. Así, las actividades reproductivas del hogar, entendidas como aquellas que permiten la supervivencia de la familia y que se relacionan con acciones como ayudar a arreglar la casa, preparar alimentos, cuidar a hermanos y otras que caen en el ámbito doméstico, es decir, son vistas como propias de las niñas. Mientras que las actividades de los niños se vinculan con su propio cuidado o ayuda limitada, como encargarse del orden de sus cosas, de su propio arreglo y demás tareas que fomentan la autonomía personal. Es por ello que en el aula estos roles deben ser mediados en las tareas cotidianas de manera conjunta, con la distribución de las actividades como limpiar sus espacios, ordenar rincones o recoger la basura repartidas por igual entre niños y niñas. De tal modo que los roles se rompan evitando asignar tareas o funciones a unos u otros solo por tener cierto sexo, cuando todos son competentes para organizar, cuidar, encargarse de tareas domésticas y liderar. Los docentes de educación inicial desempeñan un rol fundamental en esta mediación de saberes libres de estereotipos, pues al hacer que los niños compartan tareas les muestran que la responsabilidad compartida nos

permite reconocer a los demás como seres iguales.

Continuando esta línea, Martínez & Colarte (2013) afirman que la música infantil muchas veces inculca ideas estereotipadas que devalúan la figura de la mujer y le asigna un rol erróneo. Como hemos analizado en otros puntos, los estereotipos de género colocan sobre la mujer una enorme carga de discriminación, y la música en educación inicial no es la excepción, puesto que muchas de sus letras la asocian con un ser ávido en tareas del hogar y estéticamente deseable. Por ejemplo: “Don Pepito me quiero casar, con una señorita de San Sebastián, que sepa coser, que sepa planchar” o “Al pasar por un barco me dijo el barquero que las niñas bonitas no pagan dinero”.

En cuanto a las preferencias, según Tubay (2019) los niños y niñas tienen disponibilidad para aprender de una manera desmesurada, de tal forma que sus deseos no se limitan, si pueden pensar algo quieren intentarlo, no se retraen de experiencias nuevas y no conocen las restricciones de género. Precisamente son estas últimas, las que determinan lo que se puede o no preferir por ser hombre o mujer, esto aplica tanto para pensamientos como para acciones. Lastimosamente los estereotipos en educación inicial muchas veces exponen lo que se puede desear o lo que no, a modo de ejemplo, las profesiones son proyecciones de conocimiento que los niños deben manejar para saber de qué tratan y a la vez visualizarse, sin embargo, las opciones que los estereotipos les brindan son reducidas, impidiendo que una niña se pueda ver como albañil, mecánica, futbolista, conductora, presidenta o que los niños no piensen en ser estilistas, profesores, cocineros, entre otros.

Finalmente, sobre la literatura infantil Yubero et al. (2014) destacan que generalmente las escuelas utilizan la literatura con un marcado estereotipo de género y con una fuerte carga ideológica de conductas sexistas. Así, los cuentos tradicionales establecen una división de roles de género, pues en su mayoría se define al hombre como aventurero, valiente, siempre teniendo que rescatar una princesa, mientras que a la mujer se la coloca como bella, inocente e indefensa a la espera de un príncipe que la salve. Un evidente ejemplo de esto, son cuentos como, “La Cenicienta”, “La Bella Durmiente” o “Blancanieves”. A pesar de que en la actualidad existen narrativas con un enfoque igualitario e incluso reivindicador para las mujeres, la permanencia de la literatura tradicional en los espacios educativos dificulta el alcance pleno de la equidad entre hombres y mujeres.

Por todo lo expuesto para García-Ramírez (2014) la educación inicial es determinante para lograr

la consolidación de la personalidad, identidad, convivencia, el autocuidado y cuidado a otros, como valores sociales y no de un género específico. Frente a ello, se convierte en la piedra angular de la educación siendo la encargada de establecer didácticas desde la equidad de género y la construcción de relaciones de igualdad entre niños y niñas. Visualizar a mujeres y hombres como individuos en goce de los mismos derechos, pero distintos en personalidad contribuye a eliminar etiquetas relacionadas al sexo o al género, al grupo étnico o nacionalidad, a la clase social, en general toda etiqueta de discriminación o exclusión.

1.6 Docentes de inicial, juego y estereotipos de género

Los docentes de educación inicial son los encargados de niños de 0 a 5 años, dentro de un espacio de potencialización y desarrollo de las capacidades psicomotrices, cognitivas, verbales y sociales. Según el Currículo de Educación Inicial los docentes deben cumplir tres roles primordiales: ser observadores, preparar los ambientes necesarios para que los niños aprendan e intervenir cuando juegan e interactúan con ellos, ya que en la primera infancia existe una estrecha relación maestro-alumno, que beneficia la socialización y el lenguaje de los párvulos (Ministerio de Educación, 2014).

Según Álvarez et al. (2017) en educación inicial el docente debe estar en constante reflexión sobre su práctica, tomar conciencia de su responsabilidad en el desarrollo de los niños y buscar alternativas metodológicas que respondan a su labor dentro del aula. Su autoformación es la base de su trabajo, ya que la educación parvularia está nutrida por variadas posturas que le permiten acercarse a las necesidades de cada uno de sus alumnos. Además, para alcanzar el impacto adecuado en los pequeños y conseguir que aprendan, la observación que el docente mantenga de su grupo es clave en la selección de estrategias metodológicas apropiadas. Por otro lado, la relación con la familia y la cercanía con la realidad de sus estudiantes ayuda a que los métodos que maneje sean positivos en función de los contextos socioculturales de los niños. Por lo mencionado, el papel del maestro representa una guía educativa, de tal manera que siempre debe mantener expectativas altas para todos sus alumnos sin subestimar su potencial, debe creer en sus competencias, manteniendo un pensamiento neutral en cuanto a estereotipos de género a la hora de impartir clases o jugar, puesto que lo que ellos dicen o hacen para los docentes se convierte en una verdad absoluta.

De acuerdo a Andino (2018) en la acción educativa se transmiten diferentes saberes a los estudiantes sobre los valores y conductas atribuidas a las mujeres y los hombres dentro de la

sociedad, por lo cual las actividades o experiencias que el docente planifique deben pensarse desde la equidad, puesto que los niños al interactuar con sus semejantes van adquiriendo los comportamientos que estos tienen, incluyendo sus estereotipos, lo que posteriormente influyen en su forma de ser y de actuar. Puede ocurrir que los maestros de forma inconsciente reproduzcan ideologías estereotipadas en los salones de clases, sin tener en cuenta el efecto que tendrá en sus alumnos y en la relación que establezcan con sus pares.

López et al. (2020) sostienen que precisamente en este espacio de interacción y transmisión de saberes es en donde impera el juego, pues dentro del nivel inicial, este representa la principal herramienta de aprendizaje, ya que pone en contacto a los pequeños con diversidad de ambientes, materiales, conceptos y recursos. El juego comprende el centro de interés de los niños generando autonomía, libertad, creatividad y participación activa, por lo que casi siempre trasciende desde lo sensible hacia lo razonado, haciendo de este un aprendizaje enfocado en la relación e interpretación con el mundo circundante, es decir, el niño juega a representar lo que experimenta, ve y escucha.

Como hemos analizado, dentro del juego en educación inicial los estereotipos de género están asociados a la interacción que existe entre el cuerpo docente y el alumnado, dado que la igualdad al trabajar con los estudiantes en torno al juego, promueve el respeto y la inclusión de todos. De acuerdo a Giraldo & Soto (2017) muchas de las veces las actividades lúdicas son distribuidas por los maestros, por ejemplo: hacer juegos solo de niños o niñas, no incluir a todos en las mismas actividades, ofrecimiento de juguetes de cierto tipo para hombres y mujeres (carros, muñecas, etc.) y una actitud poco receptiva sobre los juegos que quieren realizar, es decir, dejar que los niños y niñas jueguen a lo que deseen por igual. Dentro de nuestra práctica pre profesional hemos observado que situaciones como las mencionadas ocurren de manera regular, sobre todo la división entre grupos de hombres y mujeres al momento de jugar, consiguiendo que jueguen solo entre niños y niñas. De manera que, el educador debe intervenir lo menos posible en el juego, menos aún introducir ideas segregadoras sobre las actividades que deben o no hacer de acuerdo a su sexo, puesto que, al ser los principales motivadores para desarrollar la confianza, al manifestar actitudes estereotipadas inculcan en los estudiantes comportamientos discriminatorios desvalorizando sus conocimientos y habilidades.

Seguidamente, abordaremos el desarrollo integral en educación inicial para asentar la importancia de la relación que mantiene el niño con su medio educativo y como este repercute en su desarrollo personal.

1.7 Desarrollo integral en educación inicial

La educación inicial y el desarrollo infantil son temas interrelacionados, dado que todo lo que se haga o deje de hacer en los primeros años educativos de una persona, repercute a lo largo de toda su vida. Ponce (2016) afirma que el desarrollo integral infantil es un proceso interactivo de maduración que resulta de una progresión ordenada de desarrollo de habilidades perceptivas, del lenguaje, motoras, cognitivas, socioemocionales y de autocontrol. Este proceso es resultado de cargas sociales, históricas y culturales en las cuales se define al ser humano como un elemento determinante en la cultura, así como en las relaciones sociales en las que este se desenvuelve. Por ello, se considera a la educación como un medio fundamental en el desarrollo de los sujetos, pues cada uno tiene ritmos y tiempos distintos de aprendizaje. Todo esto se refuerza según el Ministerio de Inclusión Económica y Social (2014) el cual sostiene que para conseguir un desarrollo integral infantil los niños y niñas deben tener garantizada su nutrición, salud, educación y cuidado. El poder disfrutar de buena salud y ambientes estables constituye el aseguramiento del proceso de crecimiento, maduración, desarrollo de las capacidades y potencialidades de los infantes, dentro de un entorno familiar, educativo, social y comunitario, que satisfaga sus necesidades afectivas y culturales. Por tanto, para que pueda existir un desarrollo infantil integral las necesidades básicas de los párvulos deben estar cubiertas, ya que solo con el goce de alimentación, salud y familia, estos podrán acceder a una calidad educativa que fortalecerá sus capacidades.

Por otro lado, Vigotsky (citado por Dubrovsky, 2000) sostiene que el rol de la sociedad, específicamente el de la escuela y la familia es fundamental en el desarrollo integral de los niños durante los primeros años de vida, debido al fuerte relacionamiento social que fortalece habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales que hacen que el individuo desarrolle su vida en condiciones favorables. De igual manera, el autor manifiesta que la educación es fundamental para alcanzar niveles de relacionamiento social que potencien el desarrollo integral, dado que afirma que toda persona tiene tres zonas de desarrollo: la real, nivel en el que se encuentra el individuo; la potencial, zona a la cual el individuo puede llegar; y zona de desarrollo próximo, el umbral de desarrollo entre la real y la potencial.

Santi-León (2019) destaca que la educación inicial consigue que los estudiantes adquieran competencias personales y académicas que sienten las bases fundamentales de sus particularidades comportamentales, psicológicas y afectivas, así como de la responsabilidad social que en los sucesivos periodos de desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Por todo

esto, es necesario que la educación promueva entornos estimulantes que faciliten la interacción adecuada para fortalecer el desarrollo integral, centrado en aspectos cognitivos, lingüísticos, emocionales y sociales de los infantes. En esta línea, el trabajo docente debe mantener como objetivo la integración de habilidades y destrezas a través de actividades formativas como resultado de una propuesta que responda a exigencias y necesidades reales, a partir del contexto educativo en el que conviven los niños.

1.8 Competencias que se desarrollan por medio del juego: cognitiva, psicomotriz, social y afectiva

La infancia comprende una etapa decisiva en el desarrollo humano, la cual se vale del juego para sentar las bases del desarrollo cognitivo, social, y afectivo de los niños. El juego contiene pautas de consistencia y regularidad que exponen su naturaleza libre y a la vez sistematizada, de tal manera que acompaña a los infantes durante todo su desarrollo. Por ello, el conocimiento que ofrece a los niños sobre sí mismos, acerca de la información que les rodea y sobre los demás, representan espacios elementales de construcción personal, por lo que los abordaremos a continuación.

Sobre el juego y sus competencias, Torres et al. (2013) mencionan que el juego es un instrumento del ámbito educativo, ya que con él se exponen de forma espontánea los sentimientos, emociones, comportamientos y conductas de los individuos. El juego no es solamente una actividad recreativa, sino que va más allá, al incentivar diferentes competencias elementales, tales como: cognitiva, psicomotriz, social y afectiva. A través de los juegos, los niños socializan y se acercan a la realidad de su exterior, por lo que representan formatos de acción e interacción que promueven el desarrollo global en los niños, puesto que por medio de estos se expresan e identifican actitudes y comportamientos que influyen en el proceso de crecimiento y aprendizaje, la resolución de problemas y la creación de nuevos conocimientos.

En cuanto a la competencia cognitiva, Piaget (citado en Richmond, 1993) sostiene que para que la inteligencia del niño pueda desarrollarse, tiene que existir una base biológica sana, así como también un ambiente favorecedor y estimulante. Para el autor, los niños van asimilando una comprensión básica del mundo que les rodea desde los reflejos y la percepción, hasta un nivel más abstracto de pensamiento. De tal manera que los mecanismos de asimilación y acomodación cognitivos logran que el niño conceptualice sus actividades lúdicas.

Acerca de la competencia psicomotriz, Gastiaburú (2012) afirma que el juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos, se vale de la fuerza, el control muscular, el equilibrio y la percepción para lograr un progresivo desarrollo psicomotor y estimular la coordinación de las distintas partes del cuerpo. El juego es el medio natural para adaptarse al ambiente físico y social, de modo que desarrolla funciones psicomotrices, tales como: motricidad gruesa y fina, coordinación dinámica global, equilibrio, precisión, fuerza muscular, control motor y resistencia. Además, consigue el desarrollo de las capacidades sensoriales, como: estructuración del esquema corporal, percepción viso-espacial, percepción rítmico-temporal, percepción táctil, percepción olfativa y percepción gustativa. De tal manera que el juego estimula el desarrollo motor del niño al constituir la fuerza impulsora para realizar cada movimiento, logrando que no solo se ejercite, sino perfeccione y mejore la comprensión de su realidad física.

En cuanto a la competencia social González-Moreno (2015) plantea que el juego ayuda a relacionarse con el contexto social y cultural siendo un elemento importante en la formación del desarrollo infantil, que puede incidir en los intereses infantiles y en sus etapas de desarrollo. El juego conecta a los niños no solo con los juegos en sí, sino con las personas, les invita a compartir y a relacionarse, les permite, en definitiva, comunicarse. El juego con otros, ya sean pares o adultos, es un potente instrumento que facilita su desarrollo social en cuanto que aprenden valores sociales como la reciprocidad y la empatía.

Por otro lado, Bonelli (2019) concibe al juego como práctica social que parte de actividades que se realizan en conjunto y son repetidas dentro de un contexto específico, conteniendo aspectos importantes para las relaciones, pues son un nexo entre cada niño y su comunidad. El juego es una actividad colectiva que impulsa a los pequeños a ser seres sociales, pues al compartirse requiere de reglas, instándolos a ampliar sus propios límites y posibilidades, así como a sostener los procesos de otros, desarrollando su personalidad. La interacción con pares favorece su desarrollo social e incluso representa un predictor de la adaptación en la edad adulta, pues según el autor desde la perspectiva social el juego tiene encomendado una serie de tareas orientadas para contribuir al desarrollo personal, físico, intelectual, afectivo y relacional de los niños intentando integrarlos como miembros activos y participativos de un grupo.

Finalmente, sobre la competencia afectiva Da Silva & Tuleski (2014) destacan que el juego siempre va acompañado de un componente afectivo, ya que para el niño el juego va asociado a la diversión, la risa o el placer, los cuales evocan momentos o situaciones positivas para él. Mientras juega el pequeño se encuentra completamente vinculado con lo que hace, permitiéndole

construir una significación profunda que facilita el aprendizaje que obtiene de la actividad y la comprensión de la situación social relevante.

De acuerdo con Zych et al. (2016) el componente afectivo es vital dentro del juego, ya que para el niño este va asociado a la diversión o el placer, ayudándole a exteriorizar situaciones positivas o negativas que esté atravesando. El juego tiene la capacidad de involucrar completamente a quien juega, por lo que construye en el jugador una significación profunda de lo que está haciendo, la que facilita el aprendizaje y la comprensión de la situación social relevante. Además, permite la exploración de contextos, objetos y materiales, lo cual conecta a los niños con su mundo interior, por medio de elementos externos que evocan la realidad emocional de cada uno, permitiéndoles conocer y entender cómo funcionan sus emociones, cuando se presentan y de qué manera manejarlas. Por lo tanto, el juego no es sólo una posibilidad de autoexpresión, sino de autodescubrimiento, a través de la cual llegan a conocerse a sí mismos.

Un desarrollo emocional exitoso es fundamental para que el niño alcance el nivel suficiente de inteligencia emocional, que como ya revisamos en puntos anteriores, corresponde a la habilidad esencial de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa. De tal manera que el juego, no es solo entretenimiento, sino un puente entre las acciones y las emociones, en donde el niño recrea escenas de la vida cotidiana, de cuentos y de situaciones imaginarias, reconstruyendo los conocimientos que ya tiene. Así pues, el juego ayuda a que reconstruya su afectividad y la ajuste a sus deseos, de manera que logre dominar su realidad.

Capítulo II

Juego en niños de 3 a 5 años

En este segundo capítulo, se busca caracterizar el juego en niños de educación inicial de 3 a 5 años. El juego es una actividad fundamental en el desarrollo y aprendizaje infantil, puesto que potencia la imaginación, la creación de una visión particular del mundo y la manifestación de la creatividad (Vásquez, 2012). Se comienza con la definición y teorías del juego en edades tempranas, analizando los tipos de juego en el ámbito escolar, desde una mirada curricular y desde el rol docente. Así mismo, se describe al juego como elemento sociocultural, evidenciando cómo las prácticas de juego son influenciadas por el entorno cultural y social en el que se desenvuelven los niños. Por último, se aborda el vínculo entre los estereotipos de género y las aptitudes que desarrollan a través del juego, y se analiza cómo los roles de género pueden influir en los tipos de juegos preferidos por los niños, así como en las actividades y habilidades que se promueven de manera diferenciada según el género.

2.1 Definición y teorías del juego en edades tempranas

Según Sanz (2019) el juego es una actividad que no ejerce distinción alguna, pues la puede poner en práctica cualquier persona. Al ser tan antiguo como la existencia del ser humano, lo ha acompañado durante toda su historia y ha ido cambiando a lo largo del tiempo. No tiene herramientas definidas y surge de la creatividad, imaginación y de los elementos que tengan los individuos a su disposición para generar actividades con fines recreativos. Además, no está sujeto a restricciones de tiempo y espacio, ya que puede darse en cualquier horario y entorno, si así lo desean sus ejecutores, de modo que brinda experiencias de todo tipo. Incluso, se puede realizar sin la necesidad de cumplir reglas o de seguir órdenes, aunque en ciertos casos las reglas se establecen entre todos los participantes para dar secuencialidad a las actividades.

Por lo mencionado, iniciaremos describiendo al juego desde un punto de vista etimológico; la palabra juego nace del latín *iocus* o *ludus* que significa algo chistoso, jocoso o divertido, se entiende entonces como una actividad que brinda sensaciones de alegría y satisfacción. Así, el juego es considerado una de las actividades más dinámicas, ya que es abierto y entretenido, permitiendo divertirse mientras se exploran los contextos, los objetos, las texturas y los materiales implicados. En definitiva, es una actividad que pretende el regocijo, esparcimiento, variedad de la rutina, activación de los reflejos y la intuición en quien lo practica.

Por lo expuesto, en edades tempranas las actividades lúdicas no solo incentivan el gozo, sino fomentan el compañerismo y el trabajo en equipo, dado que a través del juego los niños incrementan sus habilidades y conocimientos al experimentar nuevos sentimientos, sensaciones o emociones que posibilitan el desarrollo de diferentes ámbitos como: social, cultural, físico, afectivo y educativo. El enriquecimiento de vivencias beneficia el sano crecimiento, pues al jugar los infantes mejoran su capacidad para planificar, organizar, relacionarse y regular sus emociones, alcanzando mayores niveles de autonomía y seguridad (Sanz, 2019). A continuación, se hará una revisión de las distintas teorías del juego en edades tempranas.

De acuerdo a lo mencionado Vásquez (2012) sostiene que la conexión que existe entre el juego y el aprendizaje es evidente, pues mientras una persona juega se inmiscuye en todo lo que engloba esa tarea, así: el espacio, con quién se juega, los elementos, el tipo de juego, entre otros, de modo que a la hora de jugar no solo se obtiene diversión, sino un cúmulo de información por aprender. Bajo este precepto el juego en edades tempranas representa la unión ideal entre recreación y aprendizaje, pues al jugar se generan un conjunto de experiencias y vivencias del día a día que motivan a realizar esfuerzos para conocer el entorno y ser parte del mismo. El juego es una actividad fundamental en el desarrollo y aprendizaje de los niños, ya que les permite potenciar su imaginación, crear una visión particular del mundo, manifestar su creatividad a través del lenguaje oral y corporal, y desarrollar habilidades socioemocionales y psicomotoras. De tal manera que, representa la conexión entre el niño y sus fantasías, necesidades y deseos. A continuación, analizaremos varios autores representativos dentro del juego infantil y sus consideraciones teóricas para ahondar en el vínculo que tiene el juego con el aprendizaje.

Vygotsky (citado en Cuellar et al. 2018) defiende una representación de un mundo ilusorio e imaginario, un mundo de cosas imposibles al cual denomina juego. Dicha actividad nace como la gratificación de los deseos infantiles, es decir, una respuesta ante sus necesidades, por lo que representa una acción espontánea con un gran valor socializador que permite al niño aprender a conocer sus límites y capacidades dentro de la sociedad a la cual pertenece. Además, el autor sostiene que la imitación es una regla interna de todo juego, dado que es una representación mediante la cual el niño se apropia de su bagaje socio-cultural, manifestando su sentido de pertenencia grupal. De este modo el juego se inserta en la cultura de los individuos haciendo referencia a una comunidad, a un momento histórico, sirviendo no sólo como un medio de interacción y aprendizaje entre el niño y su entorno, sino como un acceso a las normas y reglas sociales que regentan en los espacios comunitarios.

De forma similar, Decroly (citado en Ribes, 2011) afirma que el juego está ligado al interés del niño, siendo una motivación para su actuar, por lo que se convierte en una guía del proceso enseñanza-aprendizaje al conectarlo consigo mismo. Por añadidura, el autor destaca la importancia del juego como el medio más efectivo para hacer activa la enseñanza en los pequeños, porque absorbe su atención, responde a sus exigencias más íntimas y consigue un fin funcional o práctico. El papel educativo del juego es indudable, pues enlaza al niño con todo su ser, desde procesos cognitivos hasta movimientos corporales.

Por su parte Piaget (citado en Richmond,1993) considera que el juego es una respuesta del dominio del entorno por parte del niño, puesto que antes de dominar su propia conducta, requiere de un manejo del medio para interactuar con la realidad, pues pone en práctica sus conocimientos y habilidades mientras desarrolla el pensamiento. El juego sirve para adaptarse al contexto y estructurar la personalidad, de modo que en la primera infancia este sirve como un visor para observar la forma en la que los niños muestran sus estructuras mentales, es decir, como receptan la información que les llega, cómo la almacenan y cómo la usan.

Siguiendo esta línea, Bruner (citado en Gallardo-López & Gallardo-Vázquez, 2018) afirma que el juego es una proyección de la vida interior hacia el mundo, pues dentro de este se transforma la realidad de acuerdo a los propios deseos, de modo que es una actividad importante para el crecimiento, ya que ayuda a que el niño exprese su personalidad por medio del autodescubrimiento, exploración y experimentación. Así, el juego se convierte en una forma de desarrollo intelectual libre donde el niño pule su comportamiento social y devela sus pasiones internas.

Montessori (citado en Ribes, 2011) sostiene que el juego yace sobre el principio de libertad, el cual hace alusión al desarrollo de las inclinaciones de los niños, por lo tanto, constituye una actividad de autoeducación que les permitirá lograr autonomía y seguridad personal. En base a lo descrito, debe ser ejecutado de manera independiente tanto en la planeación como en la ejecución, sin la intervención de un adulto. Los párvulos mediante el juego aprenden por autodescubrimiento de manera que las actividades lúdicas que decidan realizar deben ser libres, activas y espontáneas.

Finalmente, Neill (citado en Peralta, 2008) manifiesta que el juego es el espacio de aprendizaje más relevante para los niños, puesto que afirma que ningún niño logra jugar todo lo que desearía y que su capacidad de juego es inagotable. Según el autor sólo cuando un pequeño ha jugado lo

suficiente es capaz de trabajar y enfrentarse a las adversidades, de tal modo que el juego debe desarrollarse con total libertad, dando y recibiendo amor, dentro de una atmósfera complaciente respecto a lo que quiera jugar, cuanto tiempo quiera jugar y el modo en que quiera jugar, obviamente sin que ninguno de estos implique su daño personal o hacia otros. Los juegos deben ser de fantasía, donde los niños experimenten diferentes roles, escenarios o atuendos, en general que puedan modificar su realidad en la mayoría de aspectos posibles a fin de potenciar al máximo su imaginación. La educación sin juego no es libre, solo cuando un niño es libre puede ser sincero y pensar sin miedo, de modo que para el autor el juego no solo representa un espacio de autoconocimiento para los estudiantes, sino la generación de individuos que a futuro sean capaces de vincularse con su entorno sin ninguna represión.

Como hemos abordado, el juego en todas las teorías es considerado fundamental para el aprendizaje infantil, tanto del mundo interior de los niños como del exterior y representa un cúmulo de información que facilita el conocimiento de sus intereses, deseos, miedos, añoranzas y pensamientos. Es claro que el juego en edades tempranas es una necesidad, por tal motivo, requiere de ambientes variados que otorguen experiencias innovadoras y respetuosas de las preferencias infantiles.

2.2 Tipos de juego

El juego es una forma de relacionarse con el mundo circundante, ya que se aprende de él al interactuar con otros seres y objetos. Desde el nacimiento se juega, pero al crecer la forma de hacerlo va cambiando, así: jugar solo, jugar con pares, jugar en diferentes espacios y con elementos distintos. A partir de estas variaciones de desarrollo del juego, surgen los tipos de juego, establecidos desde la búsqueda de un fin o meta propuesta, pues representan diferentes herramientas para motivar variadas formas de aprendizaje. En definitiva, el juego puede ser ejecutado de muchas maneras, de modo que pueda conectarse con el ambiente y ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje infantil. Posteriormente, abordaremos los tipos de juego de acuerdo a clasificaciones establecidas por varios autores especialistas en desarrollo infantil, como Piaget y Vigotsky, a modo de compilación para analizar cada categoría desde distintas perspectivas.

2.2.1 Juego verbal

Según Espinoza (2016) el juego verbal es un juego vinculado al área lingüística que permite el

desarrollo de la expresión oral, la comprensión, incremento del vocabulario, discriminación de sonidos y ejercitación del aparato fonador. Este juego aparece hacia el final de los 4 años e inicios de los 5, puesto que está relacionado con el desarrollo de la articulación verbal, la cual requiere de procesos motores y sensoriales para producir el habla a partir de la pronunciación, no obstante, se puede estimular desde los primeros meses de vida mediante el habla dirigida hacia los bebés. La finalidad de los juegos verbales, a más de la función lúdica y creativa del lenguaje es el desarrollo de la conciencia fonológica, la percepción auditiva, la creatividad y la memoria. En definitiva, cualquier juego que implique comunicación ayuda al desarrollo del lenguaje.

El juego verbal es sencillo ya que simplemente necesita la interacción oral entre el niño y agentes de su entorno, por lo que no requiere de materiales, sino de la simbología, gustos e intereses que pueda recrear por medio del habla. Entre las manifestaciones de este juego se encuentran las adivinanzas, trabalenguas, retahílas, rimas, entre otras, las cuales constituyen una serie de recursos que mejorarán la expresión oral en los niños, dado que les ayuda a desarrollar actividades de pensamiento y explorar las capacidades de su intelecto (Espinoza, 2016).

Fernández (2015) manifiesta que los juegos verbales sirven como estrategia pedagógica, pues orientan la participación de los estudiantes, mientras se trabaja la pronunciación, sintaxis y manejo de las secuencias temporales. De modo que representan un instrumento en el aula de clases que interviene en la interacción social de los alumnos y la estimulación del área lingüística partiendo de actividades que tengan por objeto el carácter creativo del lenguaje con una actitud exploratoria para los diferentes significados.

2.2.2 Juego simbólico

De acuerdo a Cuellar et al. (2018) el juego simbólico se refiere a la capacidad de los niños para recrear situaciones de la vida real, comienza a desarrollarse a los dos años de edad, aunque depende de la madurez psicológica de cada niño. En este juego la representación de roles y situaciones a partir del contexto ayudan a que los niños expresen sus sentimientos, emociones y conflictos. El juego simbólico es vital para el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales, lingüísticas y sociales, ya que se entabla una comunicación directa con los roles observados en el entorno adulto. Este tipo de juego se caracteriza principalmente por aprender y practicar los roles sociales contemplados mientras se entiende la cultura y se reconoce la realidad del mundo en su totalidad.

Las representaciones infantiles son variadas, por ejemplo, el uso de muñecos para representar

roles de padres y/o cuidadores, objetos específicos para caracterizar profesiones, movimientos determinados para emular acciones, entre otros. Por tanto, el juego simbólico no es más que la acción de imitar historias, situaciones o experiencias en libertad para lograr una reconstrucción de la realidad. Este juego permite: la comprensión y asimilación del entorno, aprendizaje de roles establecidos socialmente, desarrollo del lenguaje, aumento de la imaginación y creatividad. Dada su naturaleza socializadora, el juego simbólico puede desarrollarse en cualquier espacio, sobre todo, dentro del entorno educativo en los rincones, ya que en estos hay elementos y materiales que logran que los niños se conecten con el lugar y consigan representaciones fieles de lo que desean expresar (Cáceres et al. ,2018).

La teoría de Piaget (citado en Landeira, 1998) determina que el juego simbólico no es solo una actividad, sino una conducta que se encuadra dentro del plano psicológico de los individuos, puesto que representa acciones realizadas netamente por placer, es decir, el jugador no busca eficacia, ni persigue resultados, no hay otro objetivo que la actividad lúdica en sí misma. Para el autor, la actividad lúdica se centra netamente en la experiencia, pues a partir de esta el niño se adapta al mundo conforme a sus deseos. Cuando se asume a este juego como una conducta, se lo asocia a la estructura intelectual que en cada momento del desarrollo establece sus límites y posibilidades para cada sujeto, es así que el juego simbólico abarca tanto a la elaboración intelectual que lo determina como a la utilización de la manifestación simbólica, es decir, la representación de algo por medio de un significante diferenciado.

Por su parte, Freud (citado en Landeira, 1998) aborda el tema del juego simbólico de manera distinta, pues dice que el juego del niño es simbólico porque le proporciona un significado particular y un sentido secreto, tal secreto no es un ocultamiento sino el sentido profundo del juego, es decir, las motivaciones y razones de su ejecución, las cuales muchas veces pasan desapercibidas para el mismo jugador, puesto que representan situaciones internas que no siempre son conscientes. Puede ocurrir que un niño observa violencia en su medio, de manera que juega a representar hechos violentos, quizá no es consciente de que vive violencia, sin embargo, su juego manifiesta un proceso interno y al salir al exterior sirve como elemento informativo sobre su realidad. De este modo, el juego simbólico sirve como una respuesta a la realidad de los deseos, tanto conscientes como inconscientes pues al jugar se crea un mundo propio donde las cosas y eventos tienen el orden deseado por el jugador.

2.2.3 Juego tradicional

De acuerdo a Barrios-Gómez (2018) el juego es de vital importancia en la construcción de saberes sociales y culturales, dado que conecta a los niños con el mundo. En este sentido, los juegos tradicionales son historia viva, pues son aquellos juegos que perduran a lo largo del tiempo, pasando de generación en generación, sufriendo quizás ciertos cambios o modificaciones, pero manteniendo su esencia. Estos poseen una riqueza simbólica que evidencia las dinámicas de la sociedad y los valores cambiantes en cada época, dado que son el reflejo de la cultura en la que se encuentran inmersos. Por su carácter longevo constituyen un auténtico patrimonio cultural, ya que poseen variantes en función de la zona en la que surgen, así como en función de la lengua, las zonas de juego o los materiales utilizados.

En cuanto a la primera infancia, los juegos tradicionales no solo son actividades lúdicas, sino que transmiten valores a los pequeños como: conocimiento de las formas de vida propia, aculturación, identificación como integrantes de un pueblo y respeto a la historia de su comunidad. Al tener una representación reglada los juegos se determinan por la transmisión oral y conservación de la práctica, es decir, poseen un papel educativo globalizador, pues requieren de un conocimiento específico para llevarlos a cabo, incorporando la conducta motriz, capacidades cognitivas, conexión emocional y vinculación social. Por tanto, los juegos tradicionales representan la diversidad de la utilización del cuerpo y las habilidades mentales, de tal modo que son adaptables para niños pequeños a finales de los 5 años, pues poseen una función de divertimento, autoconocimiento y socialización (Andreu, 2017).

A partir de nuestras vivencias en las prácticas pre profesionales y como habitantes de la Sierra Sur de nuestro país, hemos podido apreciar varios juegos tradicionales que se llevan a cabo dentro de las instituciones educativas, tales como: caballo de palo (trata sobre un palo de madera al cual se le coloca una cabeza elaborada con trapos simulando el cráneo de un caballo, el niño debe montarlo sosteniéndose del palo y teniéndolo entres sus piernas), aro de bicicleta con carrizo (consiste en un pedazo de manguera amarrado de forma circular, el cual debe ser movido por un pedazo largo de carrizo que el niño debe colocar en el medio para hacerlo girar), el escondite (los participantes tienen que contar hasta un número determinado con los ojos cerrados, mientras todos los demás buscan un lugar donde esconderse, el juego termina cuando el que cuenta ha conseguido eliminar a todos los demás niños), estira la cuerda (se divide a los participantes en dos equipos, cada uno de ellos agarra un extremo de una cuerda, dejando un espacio entre ambos grupos, antes de empezar, se hace una marca en el suelo, cada equipo

debe tirar fuerte de la soga para hacer pasar a los jugadores del grupo contrario por encima de esta línea), la rayuela (con una tiza blanca y sobre el suelo se dibujan cuadrados y se enumeran del uno al diez, luego, cada participante deberá coger una piedra y tirarla sobre cada casilla; deberá completar el casillero saltando con una sola pierna por cada número hasta llegar donde está la piedra, y así sucesivamente), entre otros.

2.2.4 Juego reglado

Según Huaman (2019) los juegos con reglas se definen a partir de la existencia de un compañero para jugar, de modo que se toma conciencia del otro para determinar ciertos puntos de referencia a seguir. Las reglas de juego aplican para todos los jugadores y deben ser asumidas como requisito, pues los juegos cuentan con objetivos muy concretos y específicos. Además, estos requieren de la presencia de un adulto, no como jugador sino como transmisor de las normas a seguir, ya que este tipo de juego está enfatizado en acatar normas con la finalidad de alcanzar un objetivo de aprendizaje, por lo cual es necesaria una mediación adulta, ya que pueden llegar a ser juegos con complejidad estructurada. Así, los juegos reglados influyen en la formación social de los párvulos pues les permiten aprender a respetar las reglas impuestas, de tal manera que pueden ser empleados alrededor de los 4 años.

Dentro de nuestro medio existen varios juegos reglados, como: las cuatro esquinas (se necesita un espacio con cuatro esquinas, un jugador se sitúa en el medio y los otros cuatro de pie cada uno en una esquina, el central debe intentar ocupar una de las esquinas, mientras los otros cuatro se corren de una a otra para intercambiarse con un compañero, si lo consigue se instala en ella y el que se queda sin esquina pasa a ser el nuevo jugador central) y, atrapa la cola al burro (todos los participantes se colocan un pañuelo en la espalda, enganchado a la cinturilla de la falda o pantalón, en cuanto se dé la señal, cada uno tendrá que intentar robar las colas de sus compañeros, pero a la vez escapando para que nadie robe la suya, quien más colas consiga, ganará) (Faas, 2018).

De manera similar, Hassinger-Das et al. (2017) manifiestan que el juego reglado comparte un mismo espacio, materiales e instrumentos por lo que la acción de cada participante incide directamente en la de los otros. No obstante, las reglas pueden presentar variaciones en cuanto a su componente físico o social, por lo que es importante destacar que las pautas de juego no están pensadas en limitar a los jugadores, sino en establecer códigos de respeto por el otro con el fin de convivir en un clima óptimo. Visto de ese modo, las reglas benefician el desarrollo del

juego en los niños, pues les da una idea del concepto de clasificación y orden, hacen que se integren en el proceso de socialización y que sean capaces de comunicar sus ideas y pensamientos considerando los de los otros. Parte de la adaptación social que viven los niños es estar sujetos a ciertas reglas para poder compartir el mundo con los demás, de modo que este tipo de juegos dan inicio con las pautas que cada niño debe asumir como hábitos y responsabilidades sociales.

2.2.5 Juego libre

Vásquez (2012) sostiene que el juego libre es la manifestación que realiza el niño de su realidad social y cultural, ya que representa lo que vive diariamente, sirviendo como medio de imitación de realidades propias o personas cercanas a ellos. Este tipo de juego es considerado como una forma de elaboración del mundo infantil, puesto que las actividades que realizan los niños en su cotidianidad generan acciones lúdicas conscientes e inconscientes, ayudando en la liberación de energía, a través del esfuerzo físico y mental. Dada la libertad que tienen los pequeños para escoger la temática, espacio, normas y los elementos de juego, este ayuda a desarrollar sus dimensiones psicomotrices, intelectuales y socioemocionales, puesto que les conecta con sus deseos internos permitiéndoles hacer lo que deseen.

En el contexto peruano, el Ministerio de Educación (2009) establece diversos tipos de juego libre, entre ellos: juego motor, vinculado al movimiento y experimentación con el cuerpo (saltar en un pie, jalar la soga, lanzar una pelota, columpiarse, correr, empujarse, etc.), juego social, que se caracteriza porque predomina la interacción con otra persona (jugar a las escondidas, reflejar la propia imagen en el espejo, entre otros) y juego cognitivo, que se da cuando el niño entra en contacto con objetos de su entorno que busca explorar y manipular (alcanzar un objeto con un palo, los rompecabezas, etc.).

Según La Madrid (2019) el juego libre y el aprendizaje en los niños están estrechamente relacionados, ya que durante los primeros años de vida es en donde más conexiones cerebrales se crean a través de la calidad de experiencias vividas, y ya que el juego pone al niño en contacto con todo su ser, es el medio ideal para que se reproduzcan más conexiones y exista un mejor desarrollo. Si un niño no juega sus capacidades se limitan, jugar es una necesidad para el desarrollo cerebral del niño, porque es en base a sus elecciones se conoce su nivel de desarrollo y los aprendizajes logrados, es decir, el juego muestra hasta dónde ha llegado un niño y qué está a punto de lograr, por ello, es recomendable que el niño realice juegos libres exentos de cualquier

intervención adulta y que goce de un entorno seguro donde pueda manifestar libremente lo que piensa y siente.

2.2.6 Juego socio dramático

El juego socio dramático trata sobre la aceptación y asignación de papeles o roles para luego actuar según estos. Durante su ejecución se elimina la realidad y se pueden dramatizar situaciones y acciones diversas en función del papel elegido o asignado. Este juego requiere de la interacción entre pares y la conservación de cierta concordancia para mantener el hilo de los acontecimientos, dado que todo lo empleado en su ejecución adquiere un valor simbólico que transmuta de acuerdo a los deseos de los pequeños. Al jugar los niños no deben ser subestimados ni interrumpidos, puesto que parte de la importancia del juego dramático reside en que estos otorguen forma y sentido a la realidad que les rodea conforme a sus deseos más naturales, aunque sus acciones suceden en un tiempo paralelo al mundo de los adultos, las relaciones o las formas de desarrollarse, están ceñidas a la fantasía (Puerta & González, 2015).

El juego socio dramático forma parte del proceso de aprendizaje del niño, ya que le permite desarrollar habilidades como el pensamiento abstracto, la alfabetización, las matemáticas, entre otras. Al ser un juego de relacionamiento directo tanto físico como intelectual ayuda a que los pequeños reconozcan las señales sociales, regulen sus emociones, tomen turnos y participen en actividades expresivas, incluso que utilicen su cuerpo, sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa. De igual forma, este juego constituye un medio de autoconocimiento sobre gustos, intereses, capacidades, miedos, confusiones y deseos, ya que, por medio de él, los niños logran mayor comodidad y preparación acerca de los eventos de la vida, pues representan actividades como: negociar, tener en cuenta las perspectivas de otros y transferir conocimiento de una situación a otra, las cuales beneficiarán su inserción en la sociedad como individuos. Entre algunos juegos socio dramáticos están las representaciones teatrales y títeres (Puerta & González, 2015).

2.3 El juego infantil en el ámbito escolar

Carrión (2020) afirma que el juego es una herramienta de gran utilidad en el medio educativo, pues tiene como objetivo principal incrementar y estimular a los estudiantes hacia una enseñanza y aprendizaje creativo. Como hemos analizado anteriormente, la educación inicial se caracteriza por ser una etapa educativa en donde los niños comienzan a entender el entorno en que se

desenvuelven y a relacionarse en ambientes culturales, naturales y sociales permitiéndoles alcanzar la autonomía necesaria para lograr un desarrollo integral como seres humanos, por ello para entender el juego dentro del ámbito escolar infantil nos centraremos en el currículo de educación inicial dentro del subnivel 2, el cual responde al criterio etario de estudio, es decir, niños de 3 a 5 años de edad.

2.3.1 El juego desde una mirada curricular

El Currículo de Educación Inicial del Ecuador sostiene que para lograr procesos pedagógicos interactivos, motivadores e innovadores, que respeten las diferencias individuales, culturales y los distintos ritmos y estilos de aprendizaje es necesaria la presencia del juego como un lineamiento pedagógico (Ministerio de Educación, 2014). El juego constituye la estrategia principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es una actividad propia de la infancia que puede tener múltiples variaciones y que va cambiando con la edad de los pequeños. Durante su ejecución, los niños se involucran integralmente, ya que conectan cuerpo, mente y espíritu, manteniendo una interacción activa con las personas de su entorno.

Dentro del currículo el juego es asumido, además, como una metodología que consiste en el juego trabajo, la que se refiere a la organización de diferentes espacios o ambientes de aprendizaje, nombrados rincones, en los cuales los niños juegan en pequeños grupos realizando actividades variadas. Se trata de una metodología flexible que atiende la diversidad del aula y potencia los intereses individuales, ya que brinda una auténtica oportunidad de aprender jugando. Por medio de esta metodología, el juego logra una incidencia positiva en el bienestar emocional, social, físico y cognitivo de los niños y niñas, dado que la ubicación de los rincones se encuentra dentro y fuera de la clase, proporcionando experiencias motivadoras que despierten su interés. Entre los rincones sugeridos, están: lectura, construcción, hogar, arte, ciencias, agua, arena, entre otros. A pesar de que el juego dentro de estos espacios debe ser liderado únicamente por los niños, el docente debe precautelar su seguridad e integridad física, previendo el riesgo que puede existir por accidentes ocasionados por objetos y/o materiales (Ministerio de Educación, 2014).

El juego dentro del currículo también se distribuye por medio de los ámbitos de aprendizaje los cuales lo utilizan con una finalidad didáctica que permite llevar a cabo el desarrollo de los objetivos y las destrezas requeridas dentro del subnivel. Así, en el ámbito de identidad y autonomía, el juego se ve reflejado en la ejecución de actividades que requieren paulatinamente de la menor

dependencia y ayuda del adulto, beneficiando su progresiva independencia, seguridad, autoestima y confianza. En cuanto al ámbito de expresión corporal y motricidad, el juego ayuda a desarrollar las posibilidades motrices, expresivas y creativas a partir del conocimiento del propio cuerpo considerándolo como medio de expresión y aprendizaje. Acerca del ámbito de convivencia, el juego interviene en la interacción del niño con los otros, partiendo de su núcleo familiar a espacios y relaciones cada vez más amplias como con sus compañeros de clase y el docente. Por su parte, el ámbito de relaciones con el medio natural y cultural se vale del juego para establecer una interacción entre el niño y los medios natural y cultural a través del descubrimiento de sus características y fenómenos, estableciendo una relación armónica con la cual los niños aprenderán el valor, reconocimiento y respeto a la diversidad tanto biológica como social. Sobre el ámbito de expresión artística, el juego pretende orientar el desarrollo de la expresión de sentimientos, emociones y vivencias a través de diferentes manifestaciones artísticas como la plástica, visual, la música y el teatro. Finalmente, el ámbito de relaciones lógico-matemáticas se vale del juego para desarrollar procesos cognitivos mediante la exploración y comprensión del medio, y actuar sobre él para potenciar diferentes aspectos del pensamiento, como: cantidad, espacio, textura, forma, tamaño y color (Ministerio de Educación, 2014).

2.3.2 El juego desde el rol del docente

Parte fundamental de que el juego en los rincones cumpla con su función pedagógica es la mediación del profesional docente, puesto que es el encargado de procurar ambientes de aprendizaje intencionales con fines pedagógicos que sean positivos y favorecedores para el aprendizaje de los estudiantes. Para lograr un ambiente de aprendizaje efectivo es necesario considerar la interrelación que se debe establecer entre los diferentes aspectos que lo configuran, organizados en cuatro dimensiones: física (condiciones de estructura, materiales, mobiliario y organización), funcional (utilización de los espacios, adecuación, polivalencia, materiales y accesos), relacional (las relaciones entre los docentes y los niños, los niños entre sí, entre los adultos, las normas que regulan, la participación del docente en los espacios y actividades que realizan los estudiantes) y temporal (vinculada a la organización y distribución del tiempo y, a los momentos en que son utilizados los rincones). El juego trabajo proporciona experiencias ricas en aprendizaje, por lo que requiere de una planificación (lo que se va a realizar y los materiales a usarse), desarrollo (tiempo determinado para el trabajo y rotación de rincones), orden (organización del material) y socialización (evaluación cualitativa) (Ministerio de Educación, 2014).

Además, el currículo sostiene que el docente debe ser un observador permanente, ya sea de manera casual (mientras los niños juegan) o sistemática (registrar los aspectos que los niños necesitan mejorar). La observación constante del maestro logra seguridad en los estudiantes, ya que les hace sentir que son valiosos y que su juego es importante. Otra característica que debe poseer el docente es el ser un escenógrafo, es decir, crear y ofrecer un ambiente apropiado para aprender, diseñando y planificando los rincones de manera segura y estimulante para cualquier tipo de juego, parte de esta tarea implica la selección, mantenimiento y rotación de los elementos a utilizarse. Finalmente, en el rol docente es esencial la capacidad de convertirse en un jugador más, interactuando con los niños. Esta intervención puede ser solicitada por los estudiantes o iniciativa personal para redirigir comportamientos inadecuados, sea cual fuere la situación es la maestra quien debe motivar e incentivar la participación de todos invitándoles a ser partícipes del juego (Ministerio de Educación, 2014).

2.4 Aspectos socioculturales del juego

Los niños comienzan a ser parte de la cultura y la sociedad desde el momento en el que nacen, pues inmediatamente ingresan a un grupo con el cual deben permanecer en constante interrelación. Se vuelven sujetos activos que buscan y procesan información a fin de lograr objetivos determinados, evidenciando que la habilidad social surge a partir de la interacción con lo situacional y las relaciones interpersonales. No obstante, el inicio de los niños y niñas dentro de la sociedad está regido por reglas y normas de un marco cultural definido, es por ello que, la conducta puede ser considerada apropiada en ciertas situaciones, y por el contrario inadecuada en otras. Sumado a esto, la sociedad tiene como función el desarrollo de las metas establecidas por la cultura, así como la generación de pensamientos participativos dentro de prácticas de los variados contextos socioculturales, de manera que los pequeños adquieren diferentes comportamientos socialmente aceptados dependiendo de su entorno (Yubero et al., 2014).

En este sentido, el juego representa el medio para que los niños compartan e interactúen con otros, intercambiando percepciones, sentimientos y experiencias diferentes basadas en la interpretación subjetiva de su contexto sociocultural. El desarrollo social que los infantes consiguen durante los primeros años de vida es fundamental para el desarrollo y aprendizaje, porque constituye la capacidad para crear y mantener relaciones significativas con los adultos y otros niños. Por tanto, es en la primera infancia en donde se evidencian las primeras manifestaciones sociales, la exploración de reglas, la comprensión de emociones y el

conocimiento del medio ambiente, todo esto mediante actividades lúdicas. Es en esta etapa, en donde los niños realizan una transición de juegos solitarios hacia otros cooperativos, donde la simbolización y el ejercicio de roles, como ya hemos mencionado anteriormente, les permiten la superación del egocentrismo y la comprensión del mundo social (Yubero et al., 2014).

Asimismo, el juego es un factor de desarrollo mediante el cual se adquieren competencias sociales y dominio cultural, permitiéndoles compartir a los niños diferentes significados mediante procesos de interpretación y negociación. Dentro del juego se destacan las habilidades verbales y las de interacción con pares, como: saludar, disentir, ofrecer ayuda, expresar opiniones, devolver favores, asumir responsabilidades, considerar otros puntos de vista, entre otras. Convirtiéndolo en un medio favorecedor del desarrollo de la personalidad y la orientación hacia las normas, propiciando en el niño el aprendizaje sobre cómo comportarse de acuerdo a las situaciones. Es evidente que mediante el juego los infantes expresan de diferentes formas la representación que han elaborado de su contexto, investigando roles e imitando comportamientos, sobre todo, los de los ambientes directos, como el escolar y el familiar. Por ello ahondaremos en la caracterización de los estereotipos de género por parte de los niños, dado que como hemos analizado en puntos anteriores estos se propagan en el mundo infantil a través de la imitación (Yubero et al., 2014).

2.4.1 El juego como elemento sociocultural y los estereotipos de género

Según Castillo (2016) a pesar de que el juego infantil tiene temas y actividades diferentes debido a factores intrínsecos de la sociedad y la cultura en la cual está inmerso, resulta esencial analizar cuál es la influencia de los estereotipos de género dentro de este como un elemento sociocultural. Parte esencial de la transmisión de los estereotipos de género es la influencia de los padres, por lo cual las primeras representaciones acerca del rol de género varían según la cultura que se dé en la familia, ya que son quienes con frecuencia tienen expectativas de comportamiento diferentes para los niños y las niñas. Esto produce que algunos padres traten diferente a sus hijos en base a su género, tanto que, en algunos casos, los comportamientos estereotipados no solo son aceptados, sino recompensados. Partiendo de esto, los niños y niñas reproducen comportamientos sesgados mientras juegan, tanto en sus acciones como en el tipo de juego que escogen, dado que imitan lo que observan de su entorno. Por lo general, estos instan a los varones a involucrarse en juegos físicos y a las mujeres en juegos más pasivos.

En el ámbito escolar, la influencia del docente y la de los compañeros en el juego sobre los

estereotipos de género son acentuadas, especialmente, cuando el juego se desarrolla en compañía de otros niños, pues tienden a escoger juguetes o actividades con las que sus pares del mismo género están jugando. Hombres y mujeres tienden a imitar el juego de los niños con quienes comparten, siendo influenciados por estereotipos que existen en el imaginario adulto. Además, cuando los niños están solos, juegan con una variedad más grande de juguetes y escogen temáticas independientemente del contexto como apropiados para su género (Castillo, 2016)

Finalmente, según Chapman (2016) los estereotipos de género son propagados dentro del contexto educativo por la influencia de los educadores, dado que refuerzan de forma consciente e inconsciente y de manera explícita o implícita, juegos basados en estereotipos de género. Incluso, sostiene que en el ambiente escolar los profesores tienden a involucrarse de forma más activa en juegos con niños de su mismo género. Por ejemplo: las profesoras juegan con elementos del hogar o actividades relacionadas al arte, mientras que los profesores intervienen en juegos como bloques o carros. Como podemos evidenciar, los factores socioculturales juegan un papel sutil pero decisivo en la propagación de los estereotipos de género dentro del juego, por lo que es necesario que los profesores y padres de familia estén conscientes de esta realidad para evitar tratar a los niños bajo estos parámetros, y más bien instarlos a involucrarse en diferentes tipos de juego sin importar su género.

2.5 Estereotipos de género y su relación con las actitudes que se desarrollan a través del juego

En cuanto a la afectividad, Padial-Ruz et al. (2017) manifiestan que el convivir y compartir con otros seres humanos por medio del juego es la principal herramienta para comenzar a relacionarse con otros ambientes (cultural, social y natural), pues al estar en contacto con los demás se alcanza autonomía afectiva como ser social. El desarrollo de la confianza en sí mismos se consigue por medio de la expresión de conocimientos y habilidades, las cuales solo pueden darse cuando no existen limitantes que controlen el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la reproducción de estereotipos de género lacera la afectividad de los niños al delimitar tareas o actividades solo para mujeres u hombres, con tareas domésticas y asociación con la debilidad para ellas, y creencias de fortaleza y nula emotividad para ellos.

Asimismo, Vásquez (2012) sostiene que los estereotipos de género son reflejos de una cultura que promueve su norma social, como algo que se debe mantener. Por lo que la socialización que

provee el juego, no está libre de esta incidencia y sus reglas, reproduciendo estereotipos sexistas al realizar juegos, evidenciando la desigualdad de género que se produce en actividades recreativas y propagando la discriminación que se da entre sexos opuestos. Las prácticas sociales traen consigo una estructura social que define los comportamientos de hombres y mujeres, y aunque en el juego durante la infancia temprana los niños no manifiestan estereotipos de género intencionalmente, si imitan los roles socialmente aprobados por los adultos que les rodean, con especial énfasis de padres y educadores. De tal modo, que las relaciones que establecen con sus pares están fuertemente influenciadas por normas ajenas a su naturaleza, es decir, la sociedad es la encargada de impregnar en los niños estereotipos que separan lo masculino de lo femenino.

Torres et al. (2013) afirman que desde edades tempranas los infantes desarrollan su proceso cognitivo, el cual va de la mano con la apreciación que tienen de sí mismos y las ideas y percepciones que hacen que se reconozcan como seres independientes de los demás. Sobre la construcción del género, los niños identifican su género desde los 24 meses de vida, de tal manera que a esta edad exploran con mayor interés su alrededor y buscan dar respuesta a todas sus inquietudes. En relación a su identidad de género, esta surge a partir de su sexo, ya que los niños en esta etapa entienden la diferencia física que existe entre hombres y mujeres, sobre todo a nivel genital, y parten de esto para reconocerse como tales, es decir, se incluyen en cierto género debido a sus características físicas. Sin embargo, no entienden las imposiciones sociales que conlleva pertenecer a cierto género y por ello las restricciones para actuar o comportarse de cierta manera no existen para ellos. Por ello, cuando son regulados por el mundo adulto sufren un choque entre sus deseos y capacidades y lo que la sociedad espera, lo que moldea su capacidad introduciéndolos en un grupo normado en base a construcciones sociales.

Capítulo III

Los estereotipos de género en el juego infantil

El tercer capítulo constituye la unión de los dos capítulos analizados anteriormente, ya que tiene como objetivo describir los estereotipos de género que se presentan durante el juego infantil en los centros de educación inicial, a través del análisis sobre la información obtenida dentro de los cantones Cuenca y Nabón de la provincia del Azuay, por medio de una ficha de observación seccionada en varias categorías y contextos específicos. Dichas categorías abarcan: conductas de feminidad y masculinidad, tratos y/o comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres durante el juego simbólico, libre, socio dramático, tradicional, y competencias afectivas, sociales y cognitivas que se desarrollan por medio del mismo. Las cuales se examinaron en diferentes contextos, tales como: presencia del docente, ausencia del docente, dentro del aula y fuera del aula. El instrumento fue aplicado dentro de seis instituciones educativas, específicamente tres por cantón, contemplando tanto la zona rural como la urbana de cada uno, para un análisis individual. Finalmente, se cierra con un análisis comparativo entre los dos cantones partiendo de los estereotipos de género que residen en el juego infantil y se manifiestan especialmente en comportamientos y actitudes que asocian a la mujer con la debilidad, tareas domésticas y de cuidado, mientras que al hombre se le relaciona con la fortaleza, generación de recursos y dominio.

3.1 Metodología

La metodología de acuerdo con Arias & Covinos (2021) es una ciencia que permite al investigador entender el procedimiento para adquirir o descubrir conocimientos reflexivos, de modo que pueda guiar eficientemente cualquier proceso investigativo. Así, en este trabajo de titulación monográfica se utilizó el tipo de investigación cualitativa, la cual permite comprender la profundidad de un fenómeno a partir de actores sociales, construyendo un panorama de estudio detallado (Cueto, 2020). El alcance investigativo aplicado es descriptivo y exploratorio, puesto que esta investigación está dividida en dos estadios, por un lado, el descriptivo que tiene la intención de detallar la realidad de estudio por medio de bibliografía compilada sistemáticamente y que relaciona las categorías de la investigación referentes a los estereotipos de género y el juego en niños de 3 a 5 años, las cuales se interpretaron objetivamente. La recolección y selección de información bibliográfica se sustentó en la lectura crítica y análisis de documentos, y fuentes referenciales primarias y secundarias, como: artículos científicos, libros, tesis, páginas

web oficiales, etc. Además, el trabajo es de tipo exploratorio porque se realizó un estudio de campo, que permitió reforzar el sustento bibliográfico. Acorde a la metodología cualitativa, se utilizó como técnica de recolección de datos la observación dentro del contexto escolar en jornadas completas, a través de una ficha semiestructurada a partir de categorías y contextos específicos. La investigación se realizó en seis instituciones educativas del sector urbano y rural de los cantones Cuenca y Nabón, tres por cada uno respectivamente. La delimitación de la población de estudio se dirigió a niños de 3 a 5 años de Educación Inicial II. Para la selección de la muestra se tomó a consideración ciertos criterios como: instituciones educativas que consten con todos los niveles y posean espacios de juego delimitados, y niños que hayan pasado el periodo de adaptación educativa. La información encontrada se sistematizó y analizó de tal forma que se pudieron obtener conclusiones pertinentes, logrando el objetivo establecido que es analizar la influencia de estereotipos de género durante el juego en el desarrollo integral de los niños y niñas de educación inicial.

3.2 Estereotipos de género y el juego infantil: entorno educativo del cantón Nabón

A continuación, se abordan los resultados de las observaciones realizadas en el cantón Nabón, dentro de tres instituciones educativas, de las cuales dos pertenecen al sector rural y serán denominadas durante la investigación como *UE1* y *UE2*, y una al sector urbano la cual consta como *UE3*.

3.2.1 Conductas de feminidad y masculinidad

Respecto a la primera categoría dentro del aula sin docente, en la institución *UE3*, se aprecia que los estudiantes utilizan indumentaria con colores asociados a la masculinidad y feminidad ocasionando que los niños utilicen zapatos de color azul, rojo y blanco, mientras las niñas usan trajes, vestidos y ternos deportivos de color rosa, morado, etc. Se considera que existen preferencias marcadas en cuanto a la utilización de colores en la vestimenta, pues los estudiantes afirman que los colores rojo, azul y blanco son de niños, y el rosa y morado de niñas. Por otro lado, en la institución educativa *UE2*, tanto niñas como niños usan trajes típicos de la comunidad indígena a la cual pertenecen, sin embargo, estos también responden a colores determinados generando que las niñas usen polleras de colores rojo y rosado, y los niños vistan con pantalón y gorra negra o café. Se aprecia que, en el sector urbano y rural, la vestimenta representa tonalidades asociadas a la masculinidad y feminidad, ya sea con accesorios de uso diario o trajes representativos. Esto coincide con lo expuesto por Martínez (2017) quien manifiesta que desde

una edad temprana la influencia de la sociedad es representativa, respecto a los colores que deben usar hombres y mujeres, recayendo en la tradición de vestir a los niños de azul y a las niñas de rosa.

Así mismo, en las instituciones *UE1* y *UE2* del sector rural, el uso de trajes típicos requiere que niños y niñas los porten en su totalidad durante festividades propias de las comunidades, las niñas utilizan pollera, sombrero, blusa, y botas de caucho o zapatos casuales, y los niños usan poncho, sombrero, camisa, pantalón de tela y zapatos casuales. Pasa igual con los peinados y accesorios, pues mientras las niñas deben permanecer con el cabello recogido, con trenzas o moños, los niños deben llevar el cabello corto. Pese a que el uso de trajes típicos es parte de la cultura de los pequeños, implica ciertos elementos que generan incomodidad, sobre todo para las niñas, pues al momento del juego, las polleras les pesan, los pies les queman debido a las botas y las cabezas les pican por la presión de los lazos, situación que no ocurre con los niños, ya que para ellos los accesorios son de fácil colocación y retiro, como: poncho, sombrero, etc. Esto refuerza lo que sostiene Medina (2020), quien afirma que la forma de vestir los trajes típicos ha determinado desde la antigüedad el rol para hombres y mujeres, ayudando a diferenciar quiénes somos, respecto a nuestro sexo.

A continuación, se mencionan las observaciones en compañía docente dentro del aula en la institución *UE3*, las cuales denotan las percepciones de fortaleza que forman el ideario personal de los niños; ya que durante una conversación con la maestra sobre el cuidado que deben tener los niños al levantar objetos pesados, un niño le menciona: “Yo soy macho¹ y puedo coger cualquier cosa, no como las niñas que no sirven para algo pesado”, es evidente el uso de términos despectivos para referirse a las mujeres y jergas propias de los adultos para enaltecerse. De igual manera, dentro de la misma conversación los niños enseñan sus brazos y manos haciendo puños para representar su fortaleza, y a pesar de que las niñas realizan la misma acción, son objeto de burla por parte de estos, no obstante, la docente ignora los comentarios y continúa con las actividades. Es evidente que para los niños la fortaleza es una cualidad únicamente masculina y usan el lenguaje que encasilla a las niñas dentro de estereotipos de feminidad. Además, un grupo de niñas dice a los niños: “No vamos a tocar la tierra, porque nos ensuciamos las manos”, a lo que una niña alega: “Me pinté las uñas y me las voy a dañar, solo ustedes armen los castillos de arena”. Se nota que las niñas reproducen comportamientos de feminidad aprendidos del entorno,

¹ De acuerdo a la RAE macho puede ser: “**6.** m. Hombre en que supuestamente se hacen patentes las características consideradas propias de su sexo, especialmente la fuerza y la valentía. U. t. c. adj. *Se cree muy macho.* U. t. en sent. despect. **7.** m. coloq. U. para dirigirse a una persona de sexo masculino.”

los cuales al parecer se centran en las mujeres como seres que cuidan su aspecto personal, a diferencia de los hombres (García, 2014).

3.2.2 Tratos y/o comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres durante el juego

En la siguiente categoría dentro del aula con docente, en la institución *UE3*, los niños y niñas basan su comportamiento bajo consignas de delicadeza para las mujeres y firmeza para los hombres, por medio actividades durante el juego, pues la maestra solicita que tomen asiento, diciendo: “Las niñas tienen que hacerlo adecuadamente como princesas cruzando las piernas, y los niños como súper héroes y príncipes con los pies firmes”. Además, al guardar los objetos de juego, la docente hace que los hombres se encarguen de pelotas y carros, mientras las niñas guardan muñecas y fichas. Esta realidad no difiere de la institución *UE1* en donde la docente pide únicamente a los niños que acomoden las cestas de piezas de juego, mientras las niñas permanecen sentadas. Ocurre lo mismo cuando envía a los estudiantes a traer canastas de rosetas y juguetes, a las niñas les pide llevar las pequeñas y livianas, mientras que a los niños las fuertes y pesadas. Está claro que el trato de la docente hacia hombres y mujeres difiere, en especial mediante consignas de esfuerzo físico, pues usa personajes como princesas y príncipes para referirse a conductas ideales y exige mayores tareas físicas a los varones. Esto coincide con lo expuesto por García (2015) quien sostiene que las niñas se incorporan por acción o por omisión de la docente, muy prematuramente a los estereotipos femeninos, al igual que los varones quienes aprenden su rol de dominio y autoridad, por medio de designaciones del maestro.

3.2.3 Juego simbólico

En las observaciones dentro del aula con docente, en la institución *UE3*, el juego ocurre por medio de la recreación de profesiones y oficios, en donde los hombres escogen las actividades a las que se dedican sus papás: carpintero, policía, doctor y agricultor, mientras que las mujeres las de sus mamás: panadera, cocinera, docente y ama de casa. Igualmente, en la zona rural en la *UE1*, los varones juegan a ser mecánicos y albañiles, en cambio las niñas a servir comida y preparar pasteles, alegando respecto a los niños: “Pobrecitos están cansados y deben tener hambre”. De manera parecida, fuera del aula con docente, en la institución *UE2*, el juego denota actividades realizadas solo por niños o niñas, como la cocina, la cual es practicada por las mujeres, pues ellas simulan preparar cuyes para comer con su familia, mientras que la tarea de los varones se trata de recoger leña para asarlos, sin participar en su preparación.

Tanto en la institución de la zona urbana *UE3* como en las de la zona rural *UE1* y *UE2*, la actitud de la docente es neutral, dado que no interviene en las elecciones de los niños, ni en los comentarios emitidos por las niñas. Lo que va de la mano con lo expuesto por García (2014) quien manifiesta que los seres humanos adquieren las normas de convivencia, desempeño de roles y pautas de comportamiento que los van formando como personas, que la cultura considera y asigna como “apropiadas” para uno y otro sexo; determinando el modelo estereotipado de lo femenino y lo masculino generando relaciones de dominio y subordinación. Se aprecia que el juego simbólico reproduce situaciones de segregación entre hombres y mujeres que los pequeños probablemente interiorizan de su vida cotidiana, elaborando situaciones en donde las mujeres desempeñan profesiones y oficios a más de actividades relacionadas al cuidado, y los hombres profesiones y oficios únicamente (Pérez, 2018).

Ahora bien, fuera del aula sin docente, en la institución *UE2*, dentro de la comunidad indígena, el juego simbólico está cargado de estereotipos masculinos violentos, dado que los niños al salir del aula juegan a buscar botellas y fingen estar borrachos. Durante su representación expresan lo siguiente: “Vamos a buscar una *warmí*”. Al llegar hasta las niñas ellas se esconden. Es evidente que los niños asumen comportamientos de embriaguez, esto da a pensar que observan situaciones de este tipo en su entorno. Desde el punto de vista de González & Cabrera (2013) los niños suelen ser más agresivos que las niñas debido al rol de género influenciado por las determinaciones sociales que resaltan a la masculinidad por medio de pautas de control, poder y dominancia.

3.2.4 Juego libre

La observación de actividades relacionadas al juego libre dentro del aula con docente en la institución *UE3*, denota que las elecciones de material por parte de los estudiantes están influenciadas por personajes infantiles, de tal manera que, aunque la docente les proporciona rompecabezas y fichas aleatoriamente, las niñas solicitan elementos de princesas, como: *Blanca Nieves*, *Princesa Sofía*, y los niños de superhéroes, como: *Spiderman* y *Batman*. La influencia de ciertos personajes estereotipados consigue que los pequeños se sientan identificados con estos, así lo afirma Sánchez-Labela (2014) al sostener que los niños y niñas toman como referente lo que se proyecta en las pantallas activándose en ellos el reconocimiento de patrones y modelos de comportamiento que asumen como propios.

² Según SISAYAKUK SHIMIPAMPA warmi puede ser: “1. hembra, género. 2. esposa mujer”

Por lo que se refiere a fuera del aula con docente, en la misma institución *UE3*, la maestra solicita a los estudiantes que traigan carros desde su hogar para usar las pistas, no obstante, solo los hombres lo hacen. De manera parecida en la zona rural *UE1*, la docente organiza un partido de fútbol y solicita que todo el salón lleve pelotas, pero del grupo de mujeres sólo una niña la lleva. Lo descrito evidencia como la docente condiciona la selección de juguetes dentro del juego libre y el rol de la familia en la adquisición de estos, en relación al sexo de sus hijos. Si se analizan los juegos y juguetes asociados al género femenino pensamos en muñecas y el mundo doméstico, mientras que si pensamos en la masculinidad la vinculamos con juegos de acción, aventura o estrategia, realidad que afecta el constructo mental que elaboran los niños sobre sí mismos (Álvarez-Rodríguez et al., 2017).

Respecto a fuera del aula sin docente, en la institución *UE3* el juego libre propicia que los estudiantes se dividan en grupos basados en la selección de ciertos juguetes, los hombres prefieren jugar con carros y motos, mientras las niñas con animales de peluche. En cuanto a la zona rural en la *UE2*, los niños también forman grupos, pero estos son para atrapar niñas, dándoles cierta ventaja al correr por ser mujeres. Además, durante actividades grupales de recolección de moras, los niños no dejan que las niñas lo hagan, pues sostienen: “Esto es trabajo de *runas*³”. Es evidente la división existente entre grupos de pares del mismo sexo respecto a la elección de juguetes, la cual también se aprecia desde diferentes prácticas y saberes culturales, junto con actitudes de fortaleza y sobre protección por parte de los niños hacia las niñas por no considerarlas capaces de ciertas actividades. Por lo mencionado Álvarez-Rodríguez et al. (2017) afirman que los juguetes para niños y niñas son sexistas y constituyen un potente lecho de estereotipos, roles y mitos sobre el que se constituye la consideración de la mujer débil que requiere el apoyo de un hombre para tareas físicas.

3.2.5 Juego socio dramático

Según la siguiente categoría dentro del aula con docente, en la *UE3*, se da a través de objetos y personajes alusivos a superhéroes en juegos de representación en los cuales interviene la docente como un personaje más. De manera similar, en la *UE1* los niños interpretan a superhéroes como *Hulk* y *Capitán América*, sin embargo, la docente solo observa. Tanto en la zona urbana en la *UE3* como en la zona rural en la *UE1* y *UE2*, el imaginario de los superhéroes influye en la representación de juego en los niños, pues los medios de comunicación masiva a

³ De acuerdo a SISAYAKUK SHIMIPAMPA runa puede ser: “1. hombre, de valor, razonable, de gran estima”

los cuales estamos expuestos, integran las actividades humanas, interviniendo en actitudes y conductas, logrando que los niños aprendan comportamientos determinados de series de dibujos animados (Pauta, 2015).

De forma parecida, fuera del aula sin docente, en la institución *UE3*, la representación socio dramática surge por medio de grupos de niñas que juegan a armar un salón de belleza y se maquillan entre ellas utilizando los crayones como labiales y el pigmento de las flores como sombras. El maquillaje como una representación de juego denota que las niñas aprecian este comportamiento en sus entornos cercanos. Como opinan García & Silva (2018) la preocupación por la estética enfocada en la belleza femenina hace que las niñas asuman conductas de maquillaje y arreglo a temprana edad, lo que demuestra que no se ha eliminado el estereotipo de la mujer como un ser enfocado en la superficialidad.

3.2.6 Juego tradicional

En lo que concierne a esta categoría fuera del aula con docente, las observaciones en la institución *UE3* del cantón muestran que los estudiantes participan en dinámicas grupales como el juego *El lobito*, en el cual la docente coloca en la espalda de los niños y niñas un pañuelo, para que quien sea el lobo pueda retirarlo, no obstante, la profesora explica: “Las niñas deben tener ventaja para que puedan correr, porque los hombres son más rápidos” y al finalizar el juego la docente solicita que solo las niñas recojan los pañuelos. Así mismo, en la institución *UE1*, los estudiantes realizan el juego *Cuando el león se duerme*, en el que la docente le asigna solo a un grupo de niños que sean los leones y las niñas que sean las hienas o presas. Tal como sostienen Gómez & Sánchez (2017) hoy en día las escuelas son testigos de discriminaciones de todo tipo, debido a la falta de sensibilización en temas de género para los docentes, lo que limita su capacidad de acción y que no consideran necesaria la intervención en ese ámbito. Por otro lado, en la zona rural indígena dentro de la *UE2*, se realiza el juego típico del *Carnaval*, en donde las niñas representan a *Mamá Chocha* y los niños a *Taita Carnaval*. En base a lo expuesto, en todos los juegos descritos las mujeres ocupan roles secundarios, marcados por influencias de carácter social, tradiciones y costumbres. Lo que concuerda con Pérez (2018) para quien las mujeres como residentes del medio rural, son objeto de costumbres que consagran su subordinación en la familia y las comunidades centrándose en las relaciones de poder en el interior de estos entornos.

3.2.7 Competencias que se desarrollan por medio del juego: afectiva, social, cognitiva

A partir de las observaciones en el cantón Nabón, tanto en la zona urbana como rural, se evidencia que el juego sirve como herramienta para que los niños y niñas expresen sus deseos o proyecciones. En ciertas dinámicas la mayoría conecta con sus padres y/o las tareas que estos realizan, lo cual denota no solo una competencia cognitiva de lo que presencian, sino una conexión afectiva. En cuanto al área social, las niñas reproducen actividades como el cuidado y la cocina, mientras que los varones se colocan en papeles asociados a la productividad, liderazgo y mando. Situación que manifiesta una realidad desigual para hombres y mujeres, ya sea en las actividades o en la indumentaria, lo que genera un aprendizaje social basado en la disparidad de género. Finalmente, en el área afectiva, los niños tienen la libertad de escoger con quien asociarse y qué tareas realizar. Lo que pone de manifiesto sus preferencias, las personas con las se sienten identificados y las conexiones que establecen con sus pares. Lo expuesto coincide con Caballero-Calderón (2021) para quien, a través del juego los niños aprenden de su entorno, sobre sí mismos y sobre los demás, sin él, no podrían establecer relaciones, desarrollar sus capacidades o competencias; por lo que es fundamental para el desarrollo integral de los niños.

3.3 Estereotipos de género y el juego infantil: entorno educativo del cantón Cuenca

Siguiendo la misma línea, se detallan las observaciones realizadas en el cantón Cuenca, provincia del Azuay, dentro de tres instituciones educativas, de las cuales dos pertenecen al sector urbano y serán abordadas durante el análisis como *UE4* y *UE5*, y una al sector rural la que será denominada *UE6*.

3.3.1 Conductas de feminidad y masculinidad

Sobre esta categoría dentro del aula con docente, en la institución *UE6*, estas se representan por medio de la entrega de paletas por parte de la docente a todos los estudiantes, la mayoría de las niñas las piden de color rosa, mientras que los varones no tienen preferencia. Esta situación no difiere en la *UE5*, ya que, en juegos con pintura dactilar, la mayoría de niñas escogen colores pasteles, rosados y lilas, y los varones azules, celestes y verdes. Cabe destacar que en ambos espacios la docente no interviene en absoluto. Es claro que la preferencia de ciertos colores en los materiales de trabajo denota una identificación con estos, es decir, las niñas escogen colores cálidos y los niños fríos, dando continuidad a estereotipos de género a partir del color. Todo esto se ve potenciado por actitudes omisivas por parte de la maestra al no re direccionar las conductas

infantiles (Martínez, 2017).

En cuanto a la institución *UE5* ciertas conductas rayan en la violencia. Así, dos niños juegan a las luchas y la docente los separa, mientras les dice: “Las niñas están asustadas de cómo pelean”. También, cuando un niño le enseña la lengua a una niña, y esta le devuelve la acción, la maestra solo le corrige a ella, mencionando: “Las niñas no hacen eso”. Las violencias sistemáticas presentes en el juego evidencian que la maestra traslada situaciones violentas hacia un pensamiento estereotipado, lo que concuerda con González & Cabrera (2013) quienes determinan que el origen de la violencia entre hombres y mujeres se encuentra en las relaciones asimétricas de poder, favorecidas por pensamientos y actitudes sexistas muchas veces promulgados por adultos.

Por otra parte, en la *UE6*, la asociación del varón con características del cuerpo de la mujer genera incomodidad en los niños, ya que un pequeño se quita la camiseta y los demás se burlan de él diciéndole: “Él tiene chuchos⁴”. A lo que él replica: “Solo las niñas tienen chuchos”, un grupo de pequeñas lo escuchan y se sonrojan. Se constata que las ideas corporales respecto al cuerpo de la mujer, son motivo de burla por parte de los niños, puesto que las niñas sienten vergüenza debido a la connotación negativa que sufren respecto a procesos que los hombres no experimentan y terminan asumiendo una condición de subordinación (Hernández, 2015).

Fuera del aula sin docente, en la institución *UE4*, las conductas de feminidad son notorias, dado que una niña juega con los varones y tras ser abandonada por ellos, el grupo de niñas no la recibe mencionando: “Aprendiste a jugar grosera como los varones”. La niña se retira sola y al encontrarse con un niño que está llorando le dice: “Si sigues llorando yo te pego”. Es claro que la relación entre hombres y mujeres para las niñas significa el aprendizaje de conductas violentas, a más del rechazo entre ellas como un detonante. Como menciona Freire (2005) la exposición a la opresión genera opresores, pues en la búsqueda de la restauración de su humanidad por medio del ejercicio del poder recrean en otros la injusticia de la cual son objeto, de modo que la violencia que la niña recibe y luego transmite hacia otros constituye evidencia contundente sobre el perjuicio que genera el aprendizaje de conductas agresivas.

3.3.2 *Tratos y/o comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres durante el juego*

Respecto a esta categoría dentro del aula con docente, en la institución *UE6*, un niño y una niña

⁴ Según SISAYAKUK SHIMIPAMPA chuchu puede ser: “1. seno, pezón, ubre”

se enfrentan, el varón le da un golpe a la niña, ella llora y la maestra reprende al niño, pero cuando la niña le regresa el golpe, la docente le corrige mencionando: “Las niñas no deben ser groseras con los varones”. Lo mismo ocurre con fichas o material de trabajo, los niños quitan fichas a las niñas cuando deseen, sin que la docente haga algo. Indudablemente el trato hacia estudiantes es diferenciado por parte de la maestra, pues brinda mayor consentimiento a los hombres e ignora su rol en la resolución de problemas entre estudiantes. Como menciona Alanís (2013) un verdadero maestro se ocupa no solo de sus alumnos, sino del contexto donde ellos yacen e intenta responder a las necesidades que estos presenten, sean o no de tipo instruccional, de modo que la ausencia docente y la falta de una intervención equitativa respecto a temas relacionales entre los pequeños, denota una educación ineficiente que no responde a lo que requieren los alumnos, pues se propende a un espacio estereotipado y carente de guía profesional.

Además, el trato de la docente difiere entre hombres y mujeres, pues la maestra pide que los alumnos formen filas para salir a jugar y solicita una de hombres y otra de mujeres, cuando un niño se coloca en la fila de las niñas, la maestra le pregunta: “¿Acaso quieres una falda o eres una niña?”. Se nota que la indumentaria femenina es asociada con la mujer y genera discriminación, otorgándole género a la ropa, es por ello que los niños generalmente son víctimas pasivas de los adultos, quienes reflejan modos inapropiados de trato entre géneros, manteniendo comportamientos machistas (Cortés, 2018).

Así mismo, en la *UE4* se mantienen diferencias en el trato entre hombres y mujeres, dado que un niño se cae y la maestra le dice: “Aguántate como los machos, porque los niños no lloran”. En otra ocasión unos niños se ensucian las manos pintando mientras que algunas niñas no lo hacen, la maestra les menciona: “Deben ser limpios como las mujercitas”. Incluso, al realizar una actividad conjunta, la docente solicita que solo las niñas lleven el material delicado, mientras los varones lo pesado. Es claro que la docente limita la expresión de sentimientos en los niños, y asocia la limpieza con las mujeres, lo cual fomenta estereotipos, tal como afirman Vargas et al. (2019) los educandos son víctimas cuando se encuentran expuestos a situaciones de discriminación dentro del ámbito escolar, más aún si se trata del docente a cargo.

3.3.3 Juego simbólico

Otra categoría fuera del aula con docente, surge tanto en el plano urbano en las *UE4* y *UE5* como rural en la *UE6*, los niños ejecutan diversos juegos representativos. Así, un niño juega a ser policía

y detiene violentamente a una niña, ella se queja con la docente de ser agredida y la maestra dice al pequeño: “Cuidado con las niñas”. En otra ocasión la docente permite que los estudiantes tomen un juguete para representar lo que deseen, las niñas toman muñecas para jugar a las mamás y los varones peluches de miedo para jugar a asustarse. La consideración de las niñas como seres indefensos genera desigualdad entre pares, ya que los niños sienten las preferencias y actúan en respuesta, lo que influye en las diferencias en los juegos y en el tipo de interacciones que éstos generan, siendo los juegos femeninos más tranquilos, y los masculinos más competitivos (Bría et al., 2020).

De manera parecida, dentro del aula con docente en la institución *UE4*, la docente proporciona plastilina a los alumnos para que realicen lo que deseen, las niñas hacen pulseras y los varones elaboran superhéroes. Es evidente que la indumentaria y/o accesorios están relacionados a elementos y personajes representativos de la feminidad y masculinidad infantil, lo cual va de la mano con lo que afirma Puerta & González (2015) para quienes la actividad lúdica ofrece la posibilidad de expresar el género amparados por la fantasía que el juego les proporciona, pues esta constituye un potente mediador de la realidad.

Con respecto a la institución del sector rural *UE6*, en una ocasión un niño toma un carro de juguete mientras expresa: “Eso tilín, a la mierda tilín”, después toma una ficha y le dice a otro: “Vamos a comprar un trago”. Tal como menciona Bandura (citado en Jara et al., 2018) cuando los niños interactúan siguen los modelos de género que conocen y reproducen juegos por imitación que están determinados por conductas aprendidas, fijadas y evocadas. Por lo que la exposición a escenas de alcoholización en los ambientes cercanos a los niños es innegable, ya que el juego crea un espacio en el que ensayan comportamientos de la vida adulta, poniendo en práctica las formas de ser masculino y femenino conforme a lo que ven.

3.3.4 Juego libre

En relación a esta categoría fuera del aula con docente en la institución *UE6*, los varones juegan con sus manos a las cachetadas y se golpean, mientras las niñas juegan a ser bailarinas con las mascarillas a manera de muñecas. La docente no interviene, ni corrige los actos violentos de los niños. De acuerdo a lo mencionado, los niños están expuestos a escenas de violencia, ya que la reproducen de manera explícita, lo que contrasta con las niñas, quienes mantienen un perfil de delicadeza. Los niños y las niñas desarrollan juegos muy distintos y estas diferencias se orientan en la dirección de los estereotipos convencionales de género (Puerta & González, 2015).

Por otro lado, en la *UE4*, la maestra pide a los alumnos que tomen un objeto de la naturaleza para jugar y la mayoría de niñas recoge flores, hojas y plantas, mientras que los varones toman palos y piedras. Además, dos niños juegan a perseguir mariposas y los demás varones les dicen: “Mujercitas”, sin embargo, la docente sonrío e ignora las actitudes. Sin duda la representación de lo masculino y femenino persiste en la selección de elementos con objetos pesados y toscos para los varones, y suaves y livianos para las mujeres. Además, todo esto se ve mediado por una discriminación arraigada en términos asociadas con la mujer como representaciones ofensivas (Puerta & González, 2015).

En el sector rural sin docente en la institución *UE6*, una niña lleva una pistola de agua color rosa al recreo, un niño quiere pedírsela, pero se detiene cuando otro le dice: “No le pidas, ese es un juguete de niñas”. De forma similar, en el sector urbano en la *UE5*, dos niñas juegan a buscar hormigas, se les une un varón y aunque le permiten estar con ellas no le dejan participar plenamente, mencionando: “Tú eres niño, no toques nada”. El sentido de agresión hacia la representación de lo femenino o masculino dentro del juego denota pautas de comportamiento arraigadas que se manifiestan cotidianamente en la escuela a través del contacto con pares como resultado de estereotipos de los cuales los niños y niñas son víctimas en otros espacios (González & Cabrera, 2013).

3.3.5 Juego socio dramático

En la siguiente categoría fuera del aula sin docente, dentro de la institución *UE4*. Niños y niñas juegan a ser papá y mamá, simulando un bebé con sus chompas, una niña quiere irse y un niño le indica: “No te puedes ir porque entonces quién cuida al bebé”. Se aprecia que para los pequeños los roles de hombres y mujeres dentro de la maternidad y paternidad están marcados por una delegación del cuidado hacia la madre, tal como sostiene Lobato (2014) las diferencias de género se manifiestan en el juego socio dramático como ensayos de comportamientos presentes y futuros.

3.3.6 Juego tradicional

Respecto a esta categoría fuera del aula con docente, dentro de la *UE4*. La docente hace una fila de hombres y mujeres para jugar a la rayuela, los niños quieren salir primero y ella les detiene diciendo: “Dejen que las mujercitas vayan primero, sean caballerosos”. Sin duda la amabilidad se confunde con subestimación, pues como manifiesta Bría et al., (2018) las relaciones entre hombres y mujeres son fruto de una historia de desigualdad estructural ya que, al establecerse

socialmente los roles entre ambos, las mujeres han sido circunscritas a la realización de tareas de menor jerarquía con respecto a los hombres.

3.3.7 Competencias que se desarrollan por medio del juego: afectiva, social, cognitiva

Tras las observaciones realizadas dentro del cantón Cuenca se determina que, tanto en el sector urbano como rural, las competencias surgen de las actividades exclusivas entre grupos de mujeres y hombres, es decir, el juego compartido entre pares determina las competencias sociales y afectivas impulsando a los niños a acercarse hacia donde reciben afecto, no necesariamente a su grupo de iguales, lo que evidencia una conexión afectiva superior a lazos sociales definidos por el sexo. Lo mismo ocurre con los elementos de juego, los cuales no responden a elecciones personales sino a presiones de grupo, marcando una pauta social y cognitiva evidente, ya que los niños y niñas se manejan dentro del grupo con lo que saben y aprenden sobre este. Como menciona Caballero-Calderón (2021) el juego constituye una estrategia necesaria para propiciar aprendizajes, ello indica que el aula debe ser un espacio libre de estereotipos.

3.4 Análisis comparativo de los resultados

A continuación, se realiza un análisis comparativo acerca de los resultados obtenidos entre los cantones Nabón y Cuenca, a partir de las categorías y contextos de estudio expuestos anteriormente, los cuales evidencian ciertas similitudes en cuanto a contenido, poniendo de manifiesto situaciones y acciones de género estereotipadas.

Sobre la categoría de conductas de feminidad y masculinidad tanto en el cantón Nabón como Cuenca, los colores en la vestimenta y en el material de trabajo, denotan tonos asociados a la feminidad (rosa, rojo, etc.) y otros asociados a la masculinidad (negro, café, etc.). Situación que coincide con la categoría de juego libre, en la que elementos de juego son estereotipados debido a su color, como el caso de la pistola rosa que fue motivo de rechazo por parte de los varones debido a su tonalidad.

De manera similar, en la misma categoría la actitud e intervención docente es limitada e incluso inexistente, pues en ambos entornos las maestras ignoran las situaciones de violencia que se dan entre alumnos y continúan con las actividades con normalidad. Esto ocurre en varias categorías como la presente, tratos y/o comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres durante el juego, juego libre, juego simbólico y juego tradicional. Mencionaremos algunos

ejemplos que aclaran lo expuesto anteriormente, pues las docentes no intervienen ante frases segregadoras como: “Yo soy macho puedo coger cualquier cosa, no como las niñas que no sirven para algo pesado”. Y hasta emiten comentarios como: “¿Acaso quieres una falda o eres una niña?”, a los varones, lo que muestra una actitud disruptiva que hace diferencia entre niños y niñas reforzando los estereotipos de género.

Acerca de tratos y/o comportamientos diferenciados entre hombres y mujeres durante el juego, existe un consentimiento por parte de las maestras hacia cierto grupo, situación que ocurre también en el juego libre, pues en Cuenca la docente considera especialmente a los hombres, mientras que en Nabón la docente se inclina por las mujeres, es decir, generan actividades en las cuales los objetos pesados son transportados por los hombres y los livianos por las mujeres. Además, el uso de frases estereotipadas por parte de estas es recurrente, tales como: “Las niñas deben sentarse como princesas y los niños con los pies firmes como príncipes” o “Aguántate como los machos, los niños no lloran”. A pesar de tener cierto parecido con la categoría anterior esta se enfoca en comentarios pasivo agresivos que si bien no son violentos en su totalidad promulgan tratos distintos entre unos y otros.

En la categoría juego simbólico, se aprecia que los niños escogen las actividades a las que se dedican sus papás: carpintero, policía, doctor y agricultor, para representarlas. Mientras que las niñas optan por las de sus mamás: panadera, cocinera, docente y ama de casa. Elecciones que evidencian la fuerte influencia que los pequeños reciben de sus hogares, respecto a tareas tradicionalmente realizadas por hombres y mujeres. Así mismo las niñas optan por tomar muñecas para jugar a ser madres, lo que denota que los juegos con representación se basan en el género y las características asociadas a lo femenino y masculino, vinculando al rol de la mujer y el hombre con las percepciones clásicas de la familia, en donde ella es madre y esposa al cuidado del hogar, mientras que él debe proveer recursos de sustento.

Dentro la misma categoría, las elecciones de material por parte de los estudiantes están influenciadas por personajes infantiles, de modo que, a pesar de que la docente proporciona rompecabezas y fichas aleatoriamente, las niñas solicitan materiales de específicamente de princesas. Esto coincide con el juego libre, ya que los niños juegan a interpretar a superhéroes. E igual dentro del juego simbólico en el que la docente proporciona plastilina a los alumnos para que realicen lo que deseen, las niñas hacen pulseras y los varones elaboran superhéroes.

Respecto al juego libre en ambos cantones los niños prefieren jugar con elementos toscos y

pesados como: carros, motos, palos y piedras, mientras las niñas optan por animales de peluche, flores, hojas y plantas. Se aprecia cómo los pequeños realizan elecciones en función al género, estableciendo rasgos de sus comportamientos o actitudes como la serenidad y delicadeza para las mujeres y juegos relacionados con comportamientos fuertes y valientes para los niños.

El juego socio dramático surge por medio de representaciones laborales típicamente femeninas, y roles de paternidad y maternidad tradicionalmente establecidos. Puesto que grupos de niñas juegan a armar un salón de belleza y se maquillan entre ellas utilizando los crayones como labiales y el pigmento de las flores como sombras o cascos en lo que los niños y niñas juegan a ser papá y mamá, elaborando un bebé con sus chompas, y con el recordatorio hacia la niña de que no puede retirarse del juego. Estos juegos en su mayoría pertenecen al tipo socio dramático que a su vez les permiten adoptar roles o características observadas en sus entornos, lo que manifiesta el impacto de los estereotipos de género en los niños y niñas.

En relación al juego tradicional en ambos entornos, los estudiantes realizan juegos en donde la mujer resulta como carnada o símbolo de una consideración innecesaria, pues la gentileza se confunde con actos caballerosos que subestiman el papel de la mujer colocándola como un ser delicado que requiere atenciones extras, lo cual recae en los estereotipos de género. Así en el cantón Nabón la docente le asigna solo a un grupo de niños que sean los leones y las niñas que sean las hienas o presas. Lo que no se separa mucho de la realidad en Cuenca, en donde la docente hace una fila de hombres y mujeres para jugar a la rayuela, recordándoles a los niños que deben dejar salir primero a las niñas. Una vez más la actitud docente propicia exclusión, delegando papeles relegados a las mujeres, dentro de juegos que culturalmente no poseen connotaciones discriminatorias.

Finalmente, respecto a las competencias que se desarrollan por medio del juego: afectiva, social, cognitiva. En ambos cantones los niños y niñas establecen sus preferencias, es decir, la relación que sostienen entre pares y cómo estas se ven influenciadas por el nivel de identificación que sienten unos por otros junto a las conexiones afectivas que desarrollan entre sí. Por lo que el juego compartido entre pares determina las competencias sociales y afectivas impulsando a los niños a acercarse hacia donde reciben afecto, no necesariamente a su grupo de iguales, lo que evidencia la existencia de la supremacía de la conexión afectiva sobre los lazos sociales definidos por el sexo.

Conclusiones

La influencia de estereotipos de género durante el juego tiene una importancia significativa en el desarrollo integral de la primera infancia, pues los niños y niñas interiorizan sin mayor cuestionamiento las normas y conductas establecidas por la sociedad para hombres y mujeres, trasladándose a momentos de juego que reflejan su estado cognitivo, social y afectivo. Puesto que el juego brinda oportunidades a los pequeños de alcanzar continuidad en su formación integral, para que estos consigan madurez en todas las áreas de desarrollo, lo que a su vez les permite interactuar en la escuela y el entorno de manera efectiva (Parra, 2020). A partir de los objetivos y resultados obtenidos durante la investigación se concluye lo siguiente.

La revisión bibliográfica sobre los estereotipos de género que se propician durante el juego infantil y su relación con el desarrollo integral de niños, evidencia que gran parte de los autores coinciden en que los estereotipos de género provienen de los entornos inmediatos, especialmente del hogar y la escuela, ya que como se ha destacado dentro del estudio durante los primeros años de vida, los niños imitan comportamientos, actitudes y creencias desarrolladas en el contexto familiar. El hogar es el ente reproductor de las prácticas sociales aprendidas, puesto que los niños y niñas son educados bajo estereotipos masculinos y femeninos, con roles relacionados al liderazgo, inteligencia, fortaleza y poder para los hombres, y creencias de sumisión, maternidad, cuidado y delicadeza para las mujeres. Características que son transferidas al entorno educativo como prácticas heredadas que determinan las directrices para el desarrollo de actividades de acuerdo al sexo.

En relación a la caracterización del juego en niños de educación inicial de 3 a 5 años se constata que Piaget, Vigotsky y Brunner coinciden en que el juego requiere el dominio del entorno, a través de relaciones sociales que otorguen sentido de pertenencia cultural, con la finalidad de proyectar la vida interior valiéndose de deseos y fantasías. Por otra parte, Decroly y Freud sostienen que el juego comprende las motivaciones, razones e intereses de quienes lo ejecutan, representando una simbología sobre las vivencias personales. Finalmente, Montessori y Neill recalcan que el juego debe ser libre, independiente e inagotable, de modo que permita el desarrollo de inclinaciones individuales dentro de un espacio de aprendizaje. Desde una perspectiva general, los autores concuerdan en que algunas de las cualidades representativas del juego constituyen: la autonomía, la imaginación, la creatividad y generación de ideas sobre el mundo.

Acerca de la descripción de los estereotipos de género que se dan durante el juego infantil en los

centros de educación inicial se resalta que su reproducción es una práctica social y naturalmente asumida por los niños y niñas, por medio de tareas y comportamientos tradicionalmente vinculados a hombres y mujeres dentro de la sociedad. Además, los tipos de juego, sus ejecuciones y connotaciones determinan los vínculos que se forman entre pares, pues develan un nivel de reconocimiento individual y grupal influenciado por su sexo.

Un aspecto importante durante la investigación es la actitud docente, puesto que a lo largo del trabajo de campo tanto en el cantón Nabón como en el cantón Cuenca está caracterizada por la indiferencia respecto a los estereotipos de género presentes durante el juego, por medio de una postura apática, sin realizar intervención alguna. Así mismo, el trato hacia los párvulos es diferenciado, en el caso de las niñas, se les impone comportamientos y conductas dentro de los parámetros establecidos socialmente para las mujeres con papeles principales dentro del juego, uso de vestimenta tradicional con elementos incómodos como las polleras, etc. Lo mismo ocurre con los niños, quienes son considerados más fuertes y menos sensibles, por lo que sus tareas implican compensar todo lo que no se les deja hacer a las niñas. Inclusive, las docentes emiten comentarios discriminatorios, los cuales se evidencian en el análisis del estudio, que no solo fomentan la propagación de estereotipos de género, sino que atentan contra el desarrollo integral de niños y niñas, pues afecta sus dimensiones afectivas, cognitivas y sociales, respecto a la comprensión que tienen sobre el comportamiento de hombres y mujeres.

Finalmente, se constata que los niños y niñas de los cantones Cuenca y Nabón dentro del juego observado ejercen actitudes violentas entre sí, al reproducir comportamientos aprendidos en el hogar, los cuales están caracterizados por el uso de lenguaje sexista y soez, discriminación femenina, imitación de escenas de alcoholización y agresión física. Todas las actuaciones mencionadas son ejercidas por los niños, quienes en medio del juego actúan violentamente contra las niñas. Situación que refleja el efecto de los estereotipos de género dentro de las relaciones que establecen los pequeños con el sexo opuesto, en las cuales prima la degradación hacia la mujer.

Referencias

- Abellán, C. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva [Teacher attitudes toward coeducation: keys to inclusive education]. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/562>.
- Advocates for Youth. (junio de 2019). *Creo que soy Lesbiana*. <https://www.advocatesforyouth.org/wp-content/uploads/2019/06/ITIMB-Lesbian-spanish-translation.pdf>
- Alanís, A. (2013). *Docencia y construcción del pensamiento*. Trillas.
- Alvarez, N., Carrera-Fernández, M., & Cid-Fernández, X. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (5), 330-333. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.05.2830/pdf>
- Álvarez-Rodríguez, N., Carrera-Fernández, M., & Cid-Fernández, X. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? la influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (5), 330-333. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>
- Alzás, T., Galet, C., & De Souza, J. (2016). Análisis de la deseabilidad social de los roles de género. *Asparkia*, 29, 75-89. <http://hdl.handle.net/10234/165723>
- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *Alteridad*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049>.
- Andreu, E. (2017). *La actividad lúdica infantil en el Mediterráneo*. Wanceulen Editorial. <https://n9.cl/3xgw7>
- Arias, J., & Covinos, M. (2021). *Diseño y Metodología de la Investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *Segundo Suplemento del Registro Oficial*.
- Barrios-Gómez, N. (2018). Formación en valores mediante juegos tradicionales usando la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 775-782. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.91>
- Boeree, C.(2006). Albert Bandura: 1925-present. *Personality Theories*. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1J8SZXTH5-6M7KKX-32R1/Albert%20Bandura.pdf>

- Bonelli, A. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12).
<https://core.ac.uk/download/pdf/200957942.pdf>
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana E-* ISSN: 2448-7724, (3), 1-95.
<http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/2683>
- Bria, P., Gómez, T., Etchezahar, E., & Ungaretti, J. (2020). La caballerosidad como mediador entre el autoritarismo y los roles de género. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(3), 34-47. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262020000300034.
- Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación*. Ediciones Morata. <https://n9.cl/05ren>
- Buriticá, I. (2013). Travesti: la construcción de la identidad individual y colectiva desde el cuerpo y el ejercicio de la prostitución. *Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad*, 8(2), 71-86. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53874>
- Caballero-Calderón, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(4), 861-878. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973>
- Cáceres, F., Granada, M., & Pomés, M. (2018). Inclusión y juego en la infancia temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181-198.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-73782018000100181&script=sci_arttext&tlng=pt
- Cajas-Guijarro, J. (2015). *Clases sociales, desigualdad y subempleo en el capitalismo subdesarrollado* [Master's thesis, Quito, Ecuador: Flacso Ecuador]. Flacso, Andes
<http://hdl.handle.net/10469/8146>
- Capdevila, R., Vendrell, R., Ciller, L. & Bilbao, G. (2014). La evaluación de la equidad de género en Educación Infantil: estudio paralelo en el Departamento de La Paz (Bolivia) y en la Comunidad Autónoma de Cataluña (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 63-77. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3387/3605>
- Caraballo-Correa, P. (2020). Los límites de la “hermandad”. Modernidad e identidad gay en México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 6(52), 70-99.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362020000200070&script=sci_arttext
- Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Dialnet*, 5(2), 132-149.
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398049>
- Castillo, R. (2016). Influencias del entorno en el juego infantil y estereotipos de género. *Revista para el aula*, (19), 23-24. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_019_0013_0.pdf
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1044–1060.

- Cerqueira, E. & Bourne, J. (2016). Estereotipia de Gênero nas Brincadeiras de Faz de Conta de Crianças Adotadas por Casais Homoparentais. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 21 (1), 125-133.
<https://www.scielo.br/j/pusf/a/FXZq9y6spLrtkCJpKbTk5J/abstract/?lang=es&format=html#>
- Chapman, R. (2016). A study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Childhood Development and Care*, 186 (8), 1271-1284.<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1089435>.
- Cortés, A. (2018) Violencia en niños, niñas y adolescentes. *Revista Cubana de Medicina General Integral*. 34(4),137-148.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/revcubmedgenint/cmi-2018/cmi184o.pdf>.
- Cuellar, M., Tenreyro, M., & Castellón G. (2018). El juego en la educación preescolar: fundamentos históricos. *Conrado*, 14(62), 117-123.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000200020&script=sci_arttext&lng=pt
- Cueto, E. (2020). Investigación Cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
<https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>
- Da Silva, R., & Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>.
- DECEL. (2022). Diccionario Etimológico Castellano En Línea. <http://etimologias.dechile.net/>
- Dubrovsky, S. (2000). Vigotsky, su proyección en el pensamiento actual. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas. <https://books.google.hn/books?id=loaTVzBV6nAC>
- Espinoza, T. (2016). Juegos verbales en el desarrollo de la articulación verbal de niños y niñas de cinco años de edad. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 191-204.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960869017/570960869017.pdf>
- Faas, A. (2018). Psicología del desarrollo de la niñez. *Editorial Brujas*. <http://monitoreoddna.com/wp-content/uploads/2020/09/psicologia-del-desarrollo-ninez-2edicion-2018-completo.pdf>.
- Fernández, M. (2015). Lenguaje infantil y medidas de desarrollo verbal. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 30(2), 53-69.
<https://hdl.handle.net/11162/215986>
- Fernández-Montesinos, A. (2016). Los estereotipos: definición y funciones. *Revue Iberic @ I, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines*, (10), 53-63. <https://iberical.sorbonne-universite.fr/wp-content/uploads/2017/02/Pages-from-Iberic@I-no10-automne-2016-Final-4.pdf>.
- Francia-Martínez, M., Esteban, C., & Lespier, Z. (2017). Actitudes, conocimiento y distancia social de psicoterapeutas con la comunidad transgénero y transexual. *Revista*

- puertorriqueña de psicología*, 28(1), 98-113.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5891759>
- Fredericks, S. C. (1974). Vygotsky on language skills. *The Classical World*, 67(5), 283-290.
<https://doi.org/10.2307/4348036>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Editores S.A. de C.V.
- Gallardo-López, J., & Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- García Prieto, I. & Arriazu Muñoz, R. (2020). Estereótipos de género na Educação Infantil: um estudo de caso a partir da perspectiva sociocultural. *Revista eletrônica pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância Centro de Ciências da Educação- UFSC*, 22(4), 1-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529486>
- García, A., & Silva, A. (2018). Investigadoras investigando: Aproximación exploratoria a la feminidad infantil en Maranhão (Brasil). *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (86), 577-611. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338186>
- García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, 18(61), 439-448. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776006.pdf>
- García, C. (2015). Modelos de feminidad y masculinidad del ayer aún oponen resistencia. Una mirada interdisciplinaria. *Diálogos sobre educación*, (7).
<http://revistadiálogos.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/330>
- García-Orozco, P. (2016). Estereotipos de género en Colombia: una mirada desde lo Jurídico. *Universidad Javeriana Cali*.
https://books.google.com.ec/books/about/Estereotipos_de_g%C3%A9nero_en_Colombia.html?id=_NxFnQAACAAJ&redir_esc=y
- García-Ramírez, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, 18(61), 439-448. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776006.pdf>
- García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Rodríguez, A. (2014). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación: Resultados y valoración de "Rostros de Mujer". *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, (13), 576-609.
<https://www.redalyc.org/pdf/3537/353744532016.pdf>
- Gastiaburú G. (2012). *Programa " Juego, coopero y aprendo" para el desarrollo psicomotor deniños de 3 años de una IE del Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola
<https://repositorio.usil.edu.pe/items/560c0b0f-23b3-4b30-9615-3e04ab576702>.
- Gauché, X., & Lovera, A. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: Una cuestión de derechos. *Ius et Praxis*, 25(2), 359-402.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122019000200359

- Giraldo, A., & Soto, J. (2017). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128.
<https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4016>
- Gobierno de Chile. (2020). *Instituto del Trabajo y Previsión Social*.
https://www.ips.gob.cl/servlet/internet/archivo/1421811026811/cartilla_1_estereotipos_2020vf.pdf
- Gobierno del Ecuador. (2022). Plan de acción de diversidades Lgbti+ 2022-2025.
https://www.derechoshumanos.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/PAD_aprob_11-08-22.pdf
- Gómez, I., & Sánchez, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género. *Revista de la SEECI*, (43), 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6073592>
- González, M., & Cabrera, C. (2013). Actitudes hacia los roles sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla educativa*, 12(2), 339-360.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.387.2013>
- González-Arniella, R., & González-Naranjo, V. (2019). Estereotipos de género y etnia en los servicios de atención al paciente. *Revista Ocronos*.
<https://revistamedica.com/estereotipos-genero-etnia-atencion-al-paciente/>
- González-Moreno, C. (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-00112015000200008.
- Guerra-López, R. (2016). Persona, sexo y género. Los significados de la categoría " género" y el sistema" sexo/género" según Karol Wojtyła. *Revista de filosofía open insight*, 7(12), 139-164. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122019000200359
- Gutiérrez, E. (2016). Sexismo y violencia: la socialización a través de los videojuegos. *Feminismo/s*, 14, 35–52. <https://doi.org/10.14198/fem.2009.14.03>
- Hassinger-Das, B., Toub, S., Zosh, M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: A place for games in playful learning/Más que diversión: El lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191-218.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Hernández, J. (2015). Las niñas buenas no gritan: anorexia y desafíos a la feminidad en jóvenes mujeres de León, Guanajuato. *Revista interdisciplinaria de estudios de género*, 1(1), 131-156. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2395-91852015000100131&script=sci_arttext <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Huaman, A. (2019). *Aplicación del programa "Jugando aprendo entre juegos reglados y no reglados" para el desarrollo psicomotor en los niños de 4 años del distrito de Ate Vitarte 2019* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/6462>

- Inter, L., & Alcántara, E. (2015). Intersexualidad y derechos humanos. *Dfensor. Revista de Derechos Humanos*, 3, 28-32. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34720.pdf>
- Jara, M., Olivera, M. V., & Yerrén, E. (2018). Teoría de la personalidad según Albert Bandura. *Revista de investigación de estudiantes de psicología "Jang"*, 7(2), 22-35. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/jang/article/view/1510>
- Jensen, T., Reeh, N., Horstmann, M., Bulian, G., & Lapis, G. (2018). Pautas sobre prejuicios y estereotipos en las religiones. *SORAPS*, 3, 1-59. https://soraps.unive.it/files/2019/06/IO1-Stereotypes-and-prejudices-Guidelines_V4-05_01_19_ES.pdf
- Jiménez, D., Inzunza, A., Amor, F., & Guajardo, J. (2013). El género en la niñez la percepción de género en niños y niñas de primaria superior en Monterrey. *Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico*, 7(1), 273-294. <https://bit.ly/3wIOzq5>
- La Madrid, J. (2019). *Influencia del juego libre en el aprendizaje de los niños de educación inicial*. [Tesis de especialidad, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Untumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/20.500.12874/2585>
- Ladeira, S. (1998). El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud. *Revista Digital-Buenos Aires*, 14(134), 1-6. https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego_simbolico.pdf
- Lobato, E. (2014). Juego de roles socio-dramáticos y esquemas de género. Una investigación sobre la educación infantil. *Culture and Education*, 17 (2), 115-129. <https://doi.org/10.1174/1135640054192847>
- López, J., Pozo, A., Boderó, Y., & Lóor, N. (2020). El juego en el desarrollo intelectual del niño. *Universidad Ciencia y tecnología*, 1(1), 97-106. <https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/321>
- Lugo, A. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, (6), 57-62. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816/1418>
- Marina, J. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama. http://www.upv.es/laboluz/master/metodologia/textos/tratado_proyectar.pdf
- Martínez, K. (2015). "Tienen sexo las profesiones. Hombres y mujeres en profesiones femeninas y masculinas, el caso de los enfermeros y las ingenieras mecánicas electricistas". [Tesis de doctorado, El Colegio de San Luis]. Repositorio San Luis Potosí. <https://bit.ly/3u8popr>
- Martínez, M. (2017). Color y género. Un análisis de la pervivencia de estereotipos. *Voces alternativas: investigación multidisciplinar en comunicación y cultura*, 391-409. <https://hdl.handle.net/11441/93551>
- Martínez, N., & Colarte, A. (2013). La música y el enfoque de género en niños y niñas. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(1), 5-17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192013000100003&script=sci_arttext&tlng=pt

- Medina, M. A. (2020). *Análisis de la cromática y los elementos morfológicos repetitivos dentro del traje típico de la chola cuencana, para su aplicación en elementos del espacio interior*. [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca.
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/36337/1/Trabajo%20de%20titulacion.pdf>
- Mejía, C. (2015). Sexo y género. Diferencias e implicaciones para la conformación de los mandatos culturales de los sujetos sexuados. *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 235-263. <https://www.academica.org/carlos.mejia.reyes/12.pdf>
- Metz, O. (2016). Construcción de estereotipos masculinos y femeninos en la televisión dominicana: diferencias en la percepción de roles. *RAZÓN Y PALABRA: Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, 93, 300-319.
<https://bit.ly/3vlarvn>
- Minedu. (2009). *La hora del juego libre en los sectores. Guía para educadores de servicios educativos de niños y niñas menores de 6 años*. Lima: Ministerio de Educación.
https://www.ugelandahuaylas.gob.pe/portal/images/AGP_INICIAL/59-hora_juego_libre_en_los_sectores.pdf
- Ministerio de Educación (2014). Currículo Educación Inicial. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/CURRICULO-DE-EDUCACION-INICIAL.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014) *Lineamientos y acciones emprendidas para la implementación del currículo de educación inicial*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/07/Educacion-inicial1.pdf>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (2014). *Desarrollo Infantil Integral*.
https://info.inclusion.gob.ec/phocadownloadpap/estudios/desarrollo_infantil_integral/2014/desarrollo_infantil_integral.pdf
- Money, J., & Ehrhardt, A. (1982). *Desarrollo de la sexualidad humana: diferenciación y dimorfismo de la identidad de género desde la concepción hasta la madurez*. Ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). Libres & Iguales. *Bisexual*.
https://www.unfe.org/wp-content/uploads/2018/09/Bisexual-visibility_spanish.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Centro de Prensa. *Género y Salud*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Orozco-Calderón, G. (2016). Desarrollo y plasticidad cerebral infantil. *Ciencia & Futuro*, 6(3), 98-111. http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/1307/716
- Padial-Ruz, R., Moreno-Arrebola, R., Linares-Manrique, M., Zurita-Ortega, F., San Román-Mata, S., Espejo-Garcés, T., & Muros, J. (2017). Rompiendo estereotipos. Jugar para educar en igualdad y corresponsabilidad en la etapa de infantil. Breaking stereotypes. play to educate in equality and co-responsibility in the infant stage. *Trances*, 9(1), 387-404
<https://n9.cl/0te4y>

- Parra, M. (2020). Actividades Lúdicas como Estrategias de Transición Educativa. *Revista Scientific*, 5(17), 143–163. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.7.143-163>
- Pauta, R. (2015). *Los niños, la influencia de la televisión y el rendimiento escolar*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/4542/Pauta_gr.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Peralta, M. (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil*. Trillas.
- Pérez, J. (2018). La explicación del rol de la mujer en las comunidades rurales. *Almenara: revista extremeña de ciencias sociales*, (10), 7-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6415686>
- Pérez-Jiménez, D., & Orengo-Aguayo, R. (2014). Estereotipos sexuales y su relación con conductas sexuales riesgosas. *Revista puertorriqueña de psicología*, 23(2), 48-61. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3932546/#R3>
- Pérez-Lugo, A., Gabino-Campos, M., & Baile, J. (2016). Analysis of the aesthetic stereotypes of women in nine fashion and beauty mexican magazines. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 7, 40-45. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmta/v7n1/2007-1523-rmta-7-01-00040.pdf>
- Ponce, J. (2016). *Desarrollo Infantil: situación actual y recomendaciones de política*. BID.
- Puerta, S., & González, E. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6836>
- Puerta, S., & González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación En La Escuela*, (85), 63–74. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6836>
- Rabbia, H., & Imhoff, D. (2012). Concepciones sobre heterosexualidad y actitudes hacia la disidencia sexual en estudiantes de psicología de Córdoba. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4(3), 22-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427358004.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [19 de abril del 2023].
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Ribes, M. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Eduforma.
- Richmond, P. G. (1993). *Introducción a Piaget*. Editorial Fundamentos. <https://n9.cl/08325>

- Romero, M. & Cardeña, C. (2017). Validación psicométrica de un instrumento para medir estereotipos de género en niños de educación primaria. Conisen, 1-14
<http://www.conisen.mx/memorias/memorias/3/C180117-H078.docx.pdf>.
- Salamanca, L. (2014). Coeducación, la erradicación de los estereotipos de género en la educación del siglo veintiuno. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, (3), 84-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6624998>
- Sánchez, S. & González, E. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la Escuela*, 63-74.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6836ca>
- Sánchez-Labela, I. (2014). Infoxicación en la animación televisiva. Personajes masculinos y femeninos que perpetúan roles. *ÁMBITOS. Revista internacional de comunicación*, (26), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/168/16832539006.pdf>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159.
<http://dx.doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Sanz, P. (2019). El juego divierte, forma, socializa y cura. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 307-312. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1139-76322019000300022&script=sci_arttext&lng=en
- SISAYAKUK SHIMIPAMPA: Diccionario Infantil Kichwa. Universidad de Cuenca 2009. [19 de abril del 2023].
- Solís, A. (2016). La perspectiva de género en la educación. *Unidad chihuahua*, 97-107.
<https://mieducacion.sepyc.gob.mx/wp-content/uploads/2021/12/Sesion-7-La-perspectiva-de-genero-en-la-educacion.pdf>
- Stoller, R. (2020). *Sexo y género: El desarrollo de la masculinidad y la feminidad*. Routledge.
- Torres M., Figueroa, N., & García, M. (2013). Interdependencia del desarrollo cognitivo y afectivo. Aproximaciones desde la epistemología genética para la educación inicial. *Revista de pedagogía*, 34-35 (94-95), 59-87.
<https://www.redalyc.org/pdf/659/65932613002.pdf>
- Tubay, M. (2019). Estereotipos de género: Perspectivas en profesiones artesanales de Portugal. *Revista Estudos Feministas*, 27(2), 1-14.
<https://www.scielo.br/j/ref/a/gCsMYkMVCLhrDXP5sp8XpZf/?format=pdf&lang=es>.
- UNICEF. (2019). *Creciendo en Igualdad: Guía para madres, padres, tutores y profesorado para enfrentar los estereotipos de género y promover un trato igualitario entre niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/chile/media/3076/file/lacro-igualdad.pdf>
- Valdes, A (2014). *Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget*. [Tesis de doctorado]. Universidad Marista de Guadalajara. https://www.researchgate.net/profile/Armando-Valdes-Velazquez/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget/links/5b80af4c4585151fd1307d84/Etapas-del-desarrollo-cognitivo-de-Piaget.pdf

- Vargas, G., Castañeda, A., Curí, E., & Lara, M. (2019). Caracterización de las diferentes formas de violencia y las estrategias pedagógicas para abordarlas en la educación Inicial: estado del arte, una mirada desde Iberoamérica. *Paradigmas Socio-Humanísticos*, 1(1), 42–61. <https://doi.org/10.26752/revistaparadigmash.v1i1.455>
- Vásquez, A. (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia * Social Representations, gender and inclusion of tradicional games. *Scielo*, (1), 371–391 https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052012000400020&lng=p&nrm=iso
- Vásquez, A. (2012). Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38, 371-391. <https://n9.cl/253y1>
- Vértices Psicólogos: Diccionario de psicología, [versión en línea]. <<http://www.verticespsicologos.com/agora-psicologia/diccionario/e>> [18 de mayo de 2023].
- Wagner, C. (2018). Lenguaje y género. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (37), 219-226. <http://2020.revistadll.cl/index.php/revistadll/article/view/160>
- Wong, W. & Hines, M. (2015). Effects of Gender Color-Coding on Toddlers' Gender-Typical Toy Play. *Archives of Sexual Behavior*, 44(5), 1233-1242. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0400-5>
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Sánchez, S. (2014). Roles y estereotipos de género en la literatura para niños y jóvenes: una propuesta de educación para la igualdad. *Dialnet*, 561-569. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7986709>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Sibaja, S. (2016). El Juego Infantil y el desarrollo afectivo: afecto, ajuste escolar y aprendizaje en la etapa preescolar. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 39(2), 390-400. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1138718>

Anexos

Anexo A: Ficha de observación semiestructurada

Ficha de Observación

Presencia de estereotipos de género durante el juego en educación inicial

Institución Educativa:	Nivel Educativo:
Número de observación:	Fecha de observación:
Observador:	Hora de la observación:
Datos del docente	
Edad:	Título profesional:
Género:	Estado civil:

Conductas de feminidad y masculinidad		
Contexto: DENTRO DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		
Contexto: FUERA DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		

Tratos y/o comportamientos diferenciado entre hombres y mujeres durante el juego.		
Contexto: DENTRO DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		
Contexto: FUERA DEL AULA		

	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		

Juego simbólico		
Contexto: DENTRO DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		
Contexto: FUERA DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		

Juego libre		
Contexto: DENTRO DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		
Contexto: FUERA DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		

Juego socio dramático		
Contexto: DENTRO DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		
Contexto: FUERA DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		

Juego tradicional		
Contexto: DENTRO DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		
Contexto: FUERA DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		

Competencias que se desarrollan por medio del juego: afectiva, social, cognitiva.		
Contexto: DENTRO DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		
Contexto: FUERA DEL AULA		
	Descripción	Conjeturas y/o hipótesis
Con docente		
Sin docente		

Anexos B: Imágenes Nabón



Anexos C: Imágenes Cuenca

