

TFG

ANÁLISIS DEL JUEGO Y EL GÉNERO EN

LA EDAD PREESCOLAR

(3-6 AÑOS)

Alumnas:

Justo Fonseca, Fabiola

Rubio Guillermo, Laura

Sabra Choucair, Manuela

Tutor: Castañeda García, PJ

Grado de Maestro en Educación Infantil

Año de defensa: 2020

Convocatoria: Junio

ÍNDICE

1. Título	2
2. Resumen/Abstract	2
3. Antecedentes del juego infantil y el juego en la etapa Preescolar de 3 a 6 años, en el siglo XX.	3
3.1 Contexto cultural	7
3.2 Contexto educativo	9
3.3 Contexto familiar	11
4. Situación actual (siglo XXI) en el juego infantil y género en la etapa preescolar de 3 a 6 años.	13
4.1 Contexto cultural	13
4.2 Contexto educativo	15
4.3 Contexto familiar	19
5. Valoración crítica y conclusiones	21
6. Bibliografía	24
7. Anexo	29
7.1 Normativas	29

1. Título

Análisis del juego y el género en la edad preescolar (3-6 años).

2. Resumen

En este trabajo se revisa las relaciones del juego infantil y el género entre los 3 a los 6 años. Debido al confinamiento por el Covid-19 no se ha podido consultar ninguna bibliografía de manera presencial, sino de manera telemática, a través de los recursos disponibles tanto de la ULL, como de Dialnet y PuntoQ. La temática se ha clasificado en tres partes complementarias: contexto cultural, contexto educativo y contexto familiar, y en dos periodos históricos: antecedentes hasta el siglo XX inclusive, y en la actualidad, que abarca las dos décadas del presente siglo XXI. Se ha encontrado que, aproximadamente el 75% de los autores, en los antecedentes del estudio del juego infantil y el género, no mencionan en sus investigaciones directamente al género femenino, sino que engloban ambos sexos solo en el género masculino. En la bibliografía de este siglo XXI, sí aparece muchas más veces la distinción entre el género del niño y de la niña cuando se estudia y analiza su juego. Podemos concluir que, el ámbito del juego y sobre todo del género, ha evolucionado a lo largo del tiempo favorablemente, tal y como queda reflejado en este trabajo.

Palabras clave: género, juego, infantil, familia y cultura.

Abstract:

This paper reviews the connotation of child play and gender between 3 to 6 years of age. Due to the Covid-19 confinement, it was not possible to consult any bibliography in person, but telematically, through the resources available both from the ULL, Dialnet and PuntoQ. The theme has been classified into three complementary parts: cultural context, educational context and family context, and in two historical periods: antecedents up to and including the record up until 20th century, and the present, which embraces the two decades of this 21st century. It has been found that approximately 75% of the authors, in the background of the study of children's play and gender, do not mention the female gender directly in their research, but include both sexes only in the male gender. In the bibliography of this 21st century, the distinction between the male and female gender does appear many more times when studying and analyzing their play. We can conclude that, the scope of the game and especially of the genre, has evolved over time favorably, as reflected in this work.

Keywords: gender, game, preschool, family and culture.

3. Antecedentes del juego infantil y el género en la etapa preescolar de 3 a 6 años, hasta el siglo XX.

El Diccionario de las Ciencias de la Educación (Vol. II), hace referencia a que el juguete es “*cualquier tipo de objeto utilizado por los niños para sus juegos*”. (López, 2010). En esta definición de un texto educativo tan importante, ya vemos que el uso del genérico “niños” no nos indica el género concreto para una actividad con tantas diferencias, como es el juego infantil. Por lo cual, desde la perspectiva del siglo XXI se empieza a manifestar la aclaración según sean niñas o niños quienes participen en cualquier conducta lúdica, para analizar y conocer esas diferencias y ver si se deben a motivos de discriminación social y/o educativa. En este trabajo se quiere reflejar esa ausencia de perspectiva de género hasta hace muy poco, en algo tan importante como el juego infantil.

En el transcurso del tiempo, se ha reflejado la importancia del juego y como este ha estado enlazado con el aprendizaje, es decir, cómo se ha empleado el juego tanto para que los niños y niñas aprendan de una forma más dinámica y lúdica, como para prepararles a que sean capaces de afrontar su día a día (Calvo y Gómez, 2018).

Así mismo, según los autores Duque y Packer (2014), el juego es algo necesario que los niños (“y las niñas”) deben desarrollar en la infancia, lo cual se da de una forma innata, que ayuda a potenciar posteriormente su aprendizaje y maduración. Gracias a la importancia que se le otorga al juego, se acabó con el modelo tradicional de escuela en el que no se tenía en cuenta la manera de aprender de los niños (“y de las niñas”), sino que se centraba únicamente en transmitir los conocimientos. Cabe destacar que estos autores no mencionan en su obra en ningún momento al género femenino, es por ello que hacemos un guiño crítico resaltando a las niñas entre comillas y paréntesis.

En esta época se creó la *Escuela Nueva*, que tenía como objetivo los intereses de los alumnos (“y alumnas”) potenciando sus capacidades y preparando al niño (“y a la niña”) por y para la vida, no solo en contenidos y conocimientos curriculares, sino también en valores que potenciarán que estos interactúen en la sociedad de forma eficaz, todo ello a través del aprendizaje lúdico. Cabe destacar que, también los autores Rousseau, Pestalozzi y Fröebel de la *Escuela Nueva*, mencionan en sus obras únicamente al género masculino, para hacer referencia tanto a niños como (“a niñas”), por tanto, no usan un lenguaje inclusivo, sino que excluyen al género femenino.

Rousseau consideraba muy relevante la educación en los primeros años de vida de los niños (“y las niñas”), siendo el precursor de este modelo de escuela basado en el respeto. Dicho autor, expone que el uso del castigo anula la personalidad del infante. Por lo que, no es partidario de la enseñanza tradicional por la dureza de la misma (Vilafranca Manguán, 2012).

Por su parte, el educador y pedagogo Pestalozzi llevó a la práctica los principios pedagógicos de Rousseau, en los cuales se basó para llevar a cabo su obra “*Leonardo y Gertrudis, un libro para el pueblo*”. En este libro reflejó cómo influyen en el ámbito educativo la religión, la ley, la escuela y la familia. Por ejemplo, Gertrudis, la protagonista del libro, empleaba una metodología ejemplar con sus hijos (“y las niñas”), basada en una educación integral. Dicha metodología fue imitada y llevada a cabo por un maestro de su pueblo y por un clérigo, desarrollando entre todos (“y todas”), una enseñanza que educaba al intelecto y al corazón (Pestalozzi, 1781).

Otro de los autores, en este caso el pedagogo alemán Fröebel, desarrolló una metodología bastante interesante e innovadora. En esta metodología, consideraba el juego como un principal recurso para el aprendizaje y la adquisición de los conocimientos. Además, es necesario destacar la importancia que este tipo de planteamientos didácticos da a la naturaleza y al contacto de los niños (“y niñas”) con esta, para que en su día a día exista una concienciación de respeto y tolerancia hacia la naturaleza y los diferentes elementos que la conforman.

Fröebel, pone en práctica algunos de los modelos pedagógicos de Rousseau, como que el niño (“y la niña”) es bueno por naturaleza y, también, la fundamentación práctica que llevó a cabo Pestalozzi. Así mismo, creó una serie de materiales que intentan asemejarse a los juguetes, con ellos se pretende que los niños (“y las niñas”) desarrollen diferentes capacidades y habilidades relacionadas con los contenidos matemáticos, lingüísticos y artísticos. De esta manera, se pretendía potenciar por medio del juego el aprendizaje significativo del alumnado. Por todo ello, critica el sistema escolar tradicional, al igual que Rousseau, donde se separan los conocimientos por temas o asignaturas, ya que, de esta forma el niño (“y la niña”) no ve la relación que hay entre todas, que es lo que él quiere lograr con su metodología, en la que se debe de respetar el ritmo de cada uno de los infantes y despertar su interés (Cisneros y Palomares, 2016).

Cisneros y Palomares (2016) describen el juego y los juguetes como elementos elaborados para estimular, motivar y transformarlos en el desarrollo de la mente, del cuerpo,

de la movilidad, de la creatividad, de la imaginación y un largo etcétera. En este caso, el juguete es una fuente principal como medio para interactuar con los demás, adaptándose al mundo adulto, en cada una de sus facetas. De igual forma, los juguetes pueden llegar a ser una parte fundamental para que los niños (“y las niñas”) puedan expresar sus emociones, a la vez que pueden llegar a transformar su mundo interior, como la imaginación, sus inquietudes, sus deseos, fantasías e ilusiones.

Según Castellón et al. (2017) la Educación Infantil como tal, se inició en la primera mitad del siglo XIX. Desde ese momento, se comenzó a distinguir la educación preescolar de 0 a 6 años de la del resto, es decir, la de los mayores de 6 años. Esta etapa de preescolar a su vez correspondería en la actualidad tanto al primer ciclo, como al segundo de la etapa de Educación Infantil.

Los juguetes son un elemento fundamental en la Educación infantil, pues influyen de forma directa en el desarrollo integral e intelectual de los alumnos y alumnas. Así mismo, el autor De Borja (1994), defiende que el mundo de los juguetes se divide en tres partes: En primer lugar, los “*Juguetes creados por las niñas y niños a partir de elementos sencillos*”, en los que hoy en día dichos juguetes tienen su principal valor en la actividad del placer y aprendizaje. En segundo lugar, los “*Juguetes-instrumentos*”, siendo objetos que, dado su simplicidad, favorecen la imaginación y la expresión, como son los juegos que se utilizaban en la antigüedad (los aros, las pelotas, las peonzas, muñecas de trapo). Y, en tercer lugar, los “*Juguetes como producto industrial terminado*”, representando el mundo de ahora, es decir, el tecnológico, que tanto demandan los niños y las niñas de hoy en día, estableciendo una nueva relación con lo imaginario y lo afectivo.

Siguiendo con la opinión de este mismo autor, desde la antigüedad clásica, las fuentes históricas revelaban que las niñas eran consideradas sujetos pasivos, y que, su deber consistía en aprender y asumir los roles de género a los que debían someterse por el sistema heteropatriarcal cuando llegaran a la vida adulta. En ese entonces tenían como objetivo cambiar este punto de vista sexista, considerando a las niñas sujetos activos y no pasivos, provocando así desigualdades desde la primera infancia. No obstante, se destaca que todo lo relacionado con la edad y el género son el resultado de una construcción sociohistórica, que pueden variar según la época o el lugar geográfico. De igual manera, se observa que en esa época existían niñas capaces de enfrentarse a todo ese sistema de opresión, demostrando su gran resistencia al discurso patriarcal en dichos periodos históricos. Así mismo, a estas niñas se les consideraba

simples cuerpos dóciles, que solo valían para servir en monasterios o bien seguir las órdenes de sus familias para llevar a cabo matrimonios de conveniencia.

Respecto a las sociedades contemporáneas, en relación al papel que tienen las niñas en ellas, los discursos de género burgueses solo aprobaban imaginar a las niñas como seres que no presentaban ningún tipo de iniciativa, y que debían reproducir el “*rol del ángel del hogar en el matrimonio*”. También, se destaca que las niñas de las clases trabajadoras sufrían altos grados de explotación laboral, por el simple hecho de ser mujeres en cuerpos pequeños (Malas y Santiago, 2018).

A partir de la aparición del concepto de género en la mitad del siglo XX, se comenzaron los Estudios de Género en este mismo siglo, concretamente en los años ochenta. Dichos estudios, fueron llevados a cabo por las distintas instituciones educativas (Clavero, 2018). Tratando este tema, en el ámbito escolar y educativo, hay que señalar que en los centros escolares se convivía con personas que reproducían los valores hegemónicos de la época, a la vez que con personas que luchaban y se resistían contra estos valores y trataban de crear nuevos significados que impulsasen el cambio en las aulas.

Los autores Light et al. (1991), definieron el concepto de género como “*todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres*”, lo cual significa que se le asigna a los distintos géneros distintas cualidades, creencias, roles, etc., solo por formar parte del género al que pertenecen (Duarte y García-Horta, 2016).

Por otro lado, según Sapriza (1990) en algunas universidades de Uruguay se iniciaron estudios relacionados con la mujer y/o con el género. En 2001, sucedió un hecho muy importante con relación a este tema, pues mediante una instancia se solicitó la adjudicación de espacios dirigidos a la docencia y a la elaboración de la “Red de Temática de Estudios de Género”. Este hecho fue muy relevante, porque permitió dar visibilidad tanto a todo lo que estaban investigando en las universidades acerca del género, como a los docentes y los equipos que colaboraron en dicha investigación.

En la primera década del siglo XX la denominaban “la Edad de Plata de las Mujeres”, debido a la revolución demográfica y al impacto económico que favoreció la incorporación de las mujeres en el ámbito escolar. Respecto a los avances producidos en todos los niveles educativos de la enseñanza femenina, se observó un gran crecimiento en cuanto a la tasa de alfabetización de las mujeres; en concreto, en el año 1900 se pasó de un 25,1% a un 50.1% en 1930 (Reboso, 2015).

De igual manera, entre 1990 y 2005, se llevaron a cabo numerosos estudios relacionados con la mujer y la salud, concretamente 298 artículos. De todos estos, solo el 31,9% de ellos fueron realizados con enfoque de género, en contraposición, el 47,3% no tuvieron en cuenta dicho enfoque y en el resto de los artículos que corresponden al 20,8%, no se especificó nada respecto al tema. De modo similar, con respecto al sexo de la primera autoría de los artículos, el 58,7% son aquellos que fueron realizados por mujeres, igualmente, el 28,5% fueron ejecutados por hombres y en el resto de los artículos no se especificó el género del autor o autora. Cabe destacar que, de todos los temas empleados, “*sesgos de género en la atención sociosanitaria*” se usó en el 5,4% de los casos, también, el tema “*violencia contra las mujeres*” se comentó en el 5% de las veces y “*mujeres en las profesiones sanitarias*” se mencionó en el 7,7% de las ocasiones (Bolívar-Muñoz et al., 2006).

Según Scott (1990), el significado de los conceptos de “mujer” y “hombre”, ha ido variando según la época y la cultura en la que nos situemos. De igual manera, en relación a la investigación histórica del género, a dicho autor le resultaba más interesante encontrar las respuestas a estas preguntas: “*¿quiénes y con qué propósitos argumentan acerca de la diferencia sexual?; ¿cómo se construyó el significado?; ¿qué cualidades o aspectos consideran?*”, a lo cual fue difícil encontrarle respuesta.

3.1 Contexto cultural

Respecto al contexto cultural del siglo XX, el autor Garvey (1985) le daba bastante importancia al juego de los niños (y “las niñas”), ya que expone que en estas edades es muy importante el juego acompañado de movimiento e interacción. Por ello, los juegos más importantes desde su punto de vista son los que están llenos de vitalidad puesto que son alegres, les hacen reír, nutrirse de más energía aún y, sobre todo, de contagiarse de los demás, llegando a crear lazos sociales con sus compañeros (“y compañeras”) de escuela, siendo una parte bastante importante en este proceso.

A lo largo del siglo XX, muchos autores han ido dando su visión sobre el juego y el género en la etapa infantil y a pesar de la diversidad de teorías que han manifestado, todos coinciden en que estos son dos factores muy importantes, en el que se potencian el desarrollo físico y psíquico de los niños y las niñas (López, 2016).

Hall (1904) defendió la asociación del juego con la evolución de la cultura humana: “*mediante el juego el niño (“y la niña”) vuelve a experimentar la historia de la humanidad*”.

Otro de los autores, como Freud (1930), relacionaba el juego con la necesidad de impulso tanto de carácter agresivo, como erótico, que pueden llegar a experimentar los niños (“y las niñas”). Del mismo modo, piensa que también está relacionado con la necesidad de expresar y comunicar sus experiencias de la vida, y las emociones que se manifiestan en este tipo de situaciones. Por ello dice que “*El juego ayuda al hombre (“y la mujer”) a liberarse de los conflictos y a resolverlos mediante la ficción*”.

Desde una visión de la psicología, Piaget (1946, 1966) ha mencionado en varios de sus escritos, la importancia que tiene el juego en el proceso de desarrollo de los infantes. Relaciona directamente el efecto que tiene la actividad lúdica, con el desarrollo de los estadios. Es por ello que, las distintas maneras de jugar que desarrollan a lo largo de su infancia están directamente relacionadas con las transformaciones que se llevan a cabo en las estructuras cognitivas de los niños (“y las niñas”) (Martí et al., 1996).

Del mismo modo, Piaget ha investigado sobre la relación que tiene el desarrollo moral, en cuanto al concepto de norma que se produce en la actividad lúdica, por lo cual la manera que tienen los niños (“y las niñas”) de respetarlas o no en un juego, es un reflejo directo de la evolución que tienen los infantes sobre el concepto de norma social. Con respecto al cumplimiento de estas, no observó diferencia entre niños (“y niñas”), pues lo que realmente percibió es que existe distinción de carácter, conducta y personalidad de ellos (“y ellas”), lo cual no está relacionado al género al que pertenecen.

Por otra parte, los autores Bruner y Linaza (1984), defienden que mediante la acción lúdica de los niños (“y las niñas”) se refleja las formas de conducta y los sentimientos que pertenecen a sus culturas. Del mismo modo, el entorno en el que conviven muchas veces se ve reflejado en el juego, mediante el “como sí...”, por ejemplo, en el caso de las niñas se puede ver reflejado en juegos como “voy a cocinar como si fuera mamá”, de igual manera, en los niños se puede apreciar en juegos como “voy a detener ladrones como si fuese papá”, lo cual consigue que cualquier actividad cotidiana de sus mayores, pueda convertirse en un juego para ellos (“y ellas”), creando así sesgo de género entre los infantes.

Sonlleva (2016), habla de la precaria situación que vivieron los niños y las niñas españoles tras la postguerra, la repercusión personal y psicológica, que dicha situación tuvo sobre ellos y ellas. Así mismo, se comenta cómo jugaban los niños y las niñas, qué juguetes tenían en esa época y qué papel tuvieron estos en la postguerra. En dicha época, las familias comenzaron a educar a sus descendientes en roles diferenciados según su sexo, por lo cual, los

juguetes que le regalaban a los niños y a las niñas se convirtieron en creadores de estereotipos sexuales.

En esta época fue crucial la educación y formación de las mujeres, las cuales debían de estar identificadas, con un modelo cultural femenino y con las características de una “mujer de casa”. A causa de la marcada diferencia que existía entre los roles femeninos y los masculinos, era rara la ocasión en la que se veía jugar juntos a niños y a niñas. Cuando jugaban conjuntamente, lo hacían con juegos no sexuados, como el juego de la gallinita ciega o el escondite.

En estos años, las muñecas para las niñas se realizaban como un *“medio pedagógico de primer orden para el adoctrinamiento en el rol femenino basado en los estereotipos propios de la época”*. Así mismo, ante la falta de recursos que se dio tras la posguerra, tanto los niños, como las niñas, agudizaron su ingenio y crearon sus propios juguetes usando trapos viejos, lanas, espumas, botones, etc., los cuales servían para fabricar muñecos y muñecas (Payá, 2013).

Los juegos tradicionales de niños y niñas se basaban en la imitación de las distintas tareas y actividades que realizaban los/as adultos/as. Es por ello que, al igual que estaban muy marcadas las tareas de las mujeres y las de los hombres, a consecuencia de la imitación de estos, se crearon los “juegos para niñas” y los “juegos para niños”. A consecuencia de esto, desde pequeñas las niñas reproducían el rol de ser “buenas madres y buenas esposas”, del mismo modo, sus madres les enseñaban a coser, sobre todo en los pueblos puesto que esta actividad antiguamente estaba muy valorada entre las mujeres.

3.2 Contexto educativo

Un trabajo de referencia que resume más de una década del contexto educativo español, de la posguerra civil y el juego infantil relacionado al género, es el de Velasco (2016), donde analiza que la educación ha ido cambiando y evolucionando a mejor a lo largo de los años y de los siglos ya que, hace tan solo unos 21 años atrás estábamos en el siglo XX, y las metodologías al igual que los colegios, en aquel entonces eran muy diferentes, en comparación a como son en la actualidad en el siglo XXI.

Antiguamente, a los colegios solo podían acudir los niños, ya que las niñas eran las que se quedaban en casa con sus madres ayudando en las labores del hogar y, en aquel entonces, a las mujeres y las niñas no las veían capacitadas para otra cosa que no fuera ocuparse del cuidado de sus casas, de los/as hijos/as, etc. Por otro lado, los niños eran los únicos que podían ir y

aprender a los colegios, ya que, a los hombres se les veía como una figura más fuerte e inteligente para sacar adelante a las familias, por medio de los estudios y del trabajo. Más adelante, fueron integrando, poco a poco, a las niñas en la escuela, aunque separadas de los niños, en un colegio o en una clase diferente a ellos. Hasta que finalmente, se fue creando la escuela mixta, que es la que se conoce y se lleva a cabo hoy en día, en la que niños y niñas, conviven en el colegio y en las aulas.

Algo que se puede destacar en este sentido, en el contexto educativo, es que los docentes sobre todo de mitad del siglo XX hacia atrás eran todos hombres. Eran ellos los que se encargaban de la educación en las escuelas, lo cual es un aspecto muy diferente en la actualidad, dado que hoy en día son las mujeres las que ocupan dicho puesto en su mayoría, y en educación infantil, se podría decir que casi en su totalidad.

Las autoras García et al. (2008), mencionaron que las circulares que se entregaban en las escuelas antiguamente, para comunicar a las familias de alguna información o actividad a realizar, estaban dirigidas solo al género masculino, dado que no se integraba la posibilidad de incluir a las “madres”. En lo que respecta a la actualidad, el lenguaje cada vez es más mixto, incluyendo tanto el género masculino como el femenino.

Los juegos en el patio del colegio eran muy diferentes los de los niños con respecto a los de las niñas, además se separaban por género, las niñas por un lado y los niños por otro. Algunos de los juegos de los niños eran: jugar al fútbol, a dramatizaciones con pistolas, a los carros, a ser bomberos, etc. En cambio, las niñas jugaban más a: peluquería, maquillaje, bailar, jugar a la cuerda, conversar en grupo, jugar a voleibol, a hacer carreras y un largo etc. Por otra parte, cuando se juntaban para realizar alguna actividad lúdica, lo cual no era tan a menudo, jugaban a: el policía y el ladrón, a los espejos, al gato y el ratón, etc. (Bonnemaison y Cervantes, 2005).

Una de las educadoras que más ha marcado en este contexto ha sido María Montessori en el siglo XX, el siglo que ella cree que la formación del nuevo ser humano se realiza cuidando la educación del niño y de la niña, en el que se considera un “periodo sensible”, que simboliza las oportunidades particulares para aprender y desarrollar sus potencialidades, dejándose llevar por el aire libre, la espontaneidad, la socialización, etc. María Montessori entiende un “nuevo sentimiento de infancia”, en el que deja claro que las maestras y los maestros deben de tener una visión distinta, a la que había hasta ahora de su alumnado, al que deben de respetar, ya que para ella el infante es un sujeto social y libre (Benetton y Callegari, 2018).

Los autores Delgado y Martínez (1981), remarcan que es muy importante el juego en el marco teórico de la educación social, más concretamente en el libro “*El origen de la expresión*” (1981), donde ven al juego como “una actividad lúdica”, en el que las actividades gráfico-plásticas, se llevan a cabo mediante un juego, estimulando el desarrollo motriz y convirtiendo en acciones, las nuevas experiencias como la emoción, la percepción y el pensamiento (López, 2010).

Con respecto a la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), hace referencia a la etapa de Educación Infantil, en la que es necesario destacar la importancia del juego como una acción propia de dicha etapa. Creando, un carácter fuerte, motivador y socializador entre los niños (“y las niñas”). Además, el juego formaba parte del currículum que potenciaba la pasividad, la disciplina y el orden de estos.

De este modo, se entiende que el aprendizaje es mucho más enriquecedor, a través del juego, puesto que, como se ha comentado anteriormente y como se irá comentando a lo largo de todo el trabajo, no solo en la etapa infantil, sino que también en las demás etapas, el juego es relevante para un aprendizaje vivencial, lúdico y en el que participan todos/as, sin hacer distinciones entre niño y niña, haciendo que este les interese y motive mucho más.

3.3 Contexto familiar

En lo que respecta al siglo XX, según los autores Fidel y Rosero (2012), la infancia se trataba de una etapa importante de la vida del niño (“y de la niña”), en la que se valoró su propia autonomía y no la imitación que estos suelen reproducir de sus mayores. Así mismo, en esta época se adopta el reconocimiento jurídico del niño (“y de la niña”), como un sujeto que tiene prioridad sobre otros grupos sociales, resultado de un proceso histórico de la sociedad occidental. A principios de siglo, se creyó que había comenzado de forma favorable este proceso. No obstante, la subida al poder del nazofascismo generó una interrupción y regresión en dicho proceso.

En relación a ese periodo, la infancia se vio despojada de todos sus derechos fundamentales, siendo manipulada ideológicamente en una cultura de odio y muerte, dirigiendo a que los niños (“las niñas”) y jóvenes sacrifiquen sus vidas a favor del Estado. Posteriormente, de producirse los crímenes históricos del Holocausto y de la Shoá, se procuró realizar una nueva salvación de la infancia, mediante la pedagogía y las Cartas de los derechos de la infancia. Plantear el reconocimiento de dicho concepto, conllevó a examinar y valorar las

concepciones que se han planteado sobre los niños (“y las niñas”) en las diferentes épocas, las cuales se han visto interferidas por la crianza y las relaciones con los adultos. De esta forma, las familias comenzaron a tomar consciencia, de la relevancia que tiene el proceso de socialización de los niños (“y de las niñas”). Así mismo, se empezó a dar una crianza enfocada en el proceso de formación de los niños (“y las niñas”). A raíz de esta evolución, a mediados del siglo XX las familias adoptaron una actitud más participativa y colaborativa en dicha crianza, en la cual se comenzó a tener en cuenta las necesidades de los niños (“y las niñas”). La familia, no solo valoró y apreció todas las condiciones de cada etapa, sino que también facilitó el disfrute y la satisfacción de las mismas convirtiéndose el juego en una fuente para el desarrollo biológico, psíquico y social. Se llegó a la conclusión, de que el papel de las familias es muy importante en el crecimiento de los niños (“y las niñas”) y sobre todo, se valoró lo sumamente importante que es tener una buena relación entre todos los miembros de la familia (Fidel y Rosero, 2012).

En otro estudio se analizó, tanto los juegos de los niños y de las niñas, como el papel que tienen las familias con los más pequeños/as. En este participaron 55 niños/as, sus madres y el personal que se ocupa de su cuidado en la casa y, además, se realizó en los centros infantiles a los que acuden, siendo estos observados y calificados. Las madres de los infantes informaron sobre el apoyo social, el estrés familiar que tenían en su día a día, las actitudes de cómo han criado a sus hijos/as, independientemente del género que tuviera los hijos y las hijas y la satisfacción que tienen de cumplir con el rol materno (Howes & Stewart, 1987).

Por otro lado, el estudio que se llevó a cabo por los autores Clifford y Harms (1989) mediante la escala “*Harms and Clifford Family Day Care Rating*”, basándose en el número total de niños y niñas, se confirmó que las familias que eran más educadas, que se ayudaban y apoyaban, proporcionaban una mayor calidad del cuidado infantil. En cambio, las familias que sufrían de más estrés y llevaban una vida más limitada y/o prohibitiva, se les relacionó con un cuidado infantil de menor calidad, al tener más cambios en la vida de los niños/as. Así mismo, los infantes que sufrían más cambios, a la hora de los cuidados, también se les asoció con los niveles más bajos sobre el juego competente, con los propios juguetes y en el juego con sus iguales.

Se puede llegar a la conclusión que las familias que están “más pendientes” de los/as niños/as, indistintamente del género de estos/as, le ofrecen el tiempo que merecen y la calma

que necesitan, por ello los infantes obtienen mayores niveles de calidad de vida, juego, atención, etc., lo cual es algo muy relevante en esa edad.

4. Situación actual (siglo XXI) en el juego infantil y género en la etapa preescolar de 3 a 6 años.

4.1. Contexto cultural

En este contexto cultural enmarcado a partir del siglo XXI, se han planteado varios estudios sobre el juego y el género. Una de estas investigaciones ha sido realizada por Mendoza (2013), el cual planteó su trabajo desde un enfoque multidisciplinario y desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. En él, se muestra una investigación en la que se propone describir los roles de género que pretenden imponer, los distintos anuncios sobre juguetes de la campaña de navidad en Lima. Este tipo de anuncios, mediante su contenido, influye a los niños y las niñas desde que son muy pequeños/as, para que adopten e interioricen una serie de roles de género, los cuales luego mantendrán durante el resto de sus vidas, dado que desde muy pequeños/as los han visto como algo normal y natural. En dicho análisis, se tuvo en cuenta la cantidad de anuncios sobre juguetes que fueron emitidos durante la campaña de navidad. Posteriormente, se seleccionaron los que tuvieron mayor emisión televisiva y, por último, se analizó qué perspectiva de género mostraba cada uno de ellos. El estudio se llevó a cabo con la finalidad de crear una visión distinta ante esta clase de anuncios, y de poder cambiar la perspectiva de género, para construir una sexualidad más equitativa desde la infancia, mediante los medios de comunicación.

Pérez-Ugena et al. (2011), llevaron a cabo una investigación, sobre una campaña publicitaria juguetera en España, en la que se plantea, como actualmente la misma publicidad se encarga de incitar a que se produzcan estereotipos de género, a la hora de seleccionar y otorgar juguetes a los niños y a las niñas. Este tema es bastante significativo, dado que una de las formas más importantes de socialización que tienen los niños y las niñas es jugando, en gran medida, a través de los juguetes. Como resultado, se observa una gran división de valores en cuanto a la elección de juguetes, generando estereotipos de género como: la diversión, la competición, el riesgo y la agresividad para los niños y la belleza, las apariencias y las tareas del hogar para las niñas. Haciendo referencia a los estereotipos de género mencionados anteriormente, en el artículo se menciona que los niños prefieren juguetes relacionados con las

capacidades y habilidades espaciales, y en cambio, las niñas se decantan más por las muñecas y los juegos educativos, los cuales potencian las competencias verbales entre otras.

De igual modo, hay otro estudio, aunque es sobre una investigación con primates, en la que llegaron a la conclusión de que la selección de juguetes se encuentra asociada al género, formulando una pregunta bastante interesante: “¿A qué edad comienzan esas decisiones a tomarse?, ¿Quién influye en las mismas?”. Dichas preguntas, fueron resueltas por la investigación de Freeman (2007), la cual considera que todo esto se desarrolla por la gran influencia de las familias, de los amigos y de los educadores de la etapa de Educación Infantil (Alexander y Hines, 2002).

En este caso, las familias tienen un papel muy importante en el proceso de socialización de los niños y las niñas, y dependiendo de su manera de actuar y de guiarles, pueden llegar a influir en dicho proceso. Esto se ve reflejado en la actitud tolerante que las familias adoptan cuando las niñas juegan con juguetes masculinos. En cambio, cuando los niños deciden optar por juguetes femeninos, estas se muestran bastantes más reacias, con actitudes que afectan de forma directa y negativa en los niños, creando así una división de valores y estereotipos de género.

Ferland (2005) escribió un libro destinado, tanto para madres y padres, como a maestras/os. En el cual se afronta los diferentes aspectos que tiene el juego, en este caso se refiere a: qué es jugar, por qué y cómo jugar, criterios de un buen juguete, etc., y con ello, diversas actividades que realizar para el desarrollo de los infantes. Dicho libro, habla principalmente del juego como foco principal de aprendizaje, además de verlo como “*un objeto de placer y camino privilegiado para interactuar con los otros*”, como expuso la autora, enfocándolo como la actividad más importante en la vida infantil.

De esta forma, lo que se dice en este libro se reafirma con lo que reconoce la ONU desde 1989, que “*el juego es un derecho fundamental del niño*” (“y de la niña”), donde así mismo, en el artículo 31 se dice que: “*el niño*” (“y la niña”) *tiene derecho al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad*”. Además, reconoce el juego como algo que tienen que vivir todos los niños (“y niñas”) para llegar a desarrollarse en su creatividad, gustos, carácter, etc. También, hace referencia a que las familias normalmente no ven la importancia que el juego tiene en la vida de los más pequeños (“y las niñas”), a pesar de que este les estimula.

Esto que inculcan los adultos, hace que los niños y las niñas no tengan tiempo para divertirse, porque como ya se ha dicho anteriormente, ellos y ellas lo necesitan. Así mismo, deja claro que no es solo jugar o lo que hacen en el juego, sino que hay que plantearse, por qué juegan de una manera determinada, cómo se comportan con las personas con las que están jugando, etc., pues todo tiene un significado y por ello hay que mirar más allá, además de ser una fuente de socialización muy importante.

El último estudio seleccionado para este contexto realizado por los autores Blackmore et al. (2005), hace referencia a las distintas características que tienen los “juguetes de las niñas” y los “juguetes de los niños”. Dicho estudio se realizó a 1.292 estudiantes universitarios, los cuales catalogaron 126 juguetes, diferenciándolos entre “juguetes para niños” y “juguetes para niñas”. A partir de ahí, clasificaron los juguetes en cinco categorías: los juguetes que eran considerados muy masculinos (de niños), los que no eran tan masculinos, los neutrales (como los puzzles), los que no eran tan femeninos y los considerados muy femeninos (de niñas). En base a dichas clasificaciones, construyeron cuatro grandes juegos, con los cuales volvieron a realizar una investigación a 2.706 estudiantes universitarios, que los volvieron a calificar individualmente, descubriendo que los “juguetes de las niñas” se asociaban más a lo físico, el cuidado, la casa, etc., sin embargo, los juguetes considerados para “niños” se clasificaban como violentos, fomentando la competitividad, siendo peligrosos, etc., y, por último, los “juguetes neutros” que tendían más a lo educativo, cognitivo, artístico, etc. Finalmente, se llega a la conclusión, que los juguetes que son muy considerados de niños o muy considerados de niñas, son menos propicios para su desarrollo óptimo que los juguetes neutros, que son más favorables para su desarrollo cognitivo y social.

4.2. Contexto educativo

En el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil (2008), se menciona tanto el tema del género como el del juego en numerosas ocasiones. El tema del género se ve reflejado tanto en la introducción de dicho currículo, como en el área de Conocimiento del Entorno, en los contenidos y en los criterios de evaluación de esta área (DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias).

En dicho currículo, se promueve la no discriminación por causas de género entre el alumnado. De igual manera, el criterio de evaluación trata de evaluar si el alumnado manifiesta

actitudes de aceptación a la diversidad social, a la vez que, trata de constatar si el alumnado se relaciona o no con sus compañeros o compañeras sin discriminación de género. Así mismo, en uno de los objetivos de dicha área, se promueve el hecho de que todos y todas pueden ejercer la profesión que deseen, independientemente de su género.

El juego es muy importante en la etapa de educación infantil y el currículum de esta etapa lo deja bastante claro, ya que lo nombra a lo largo de todo el documento. Los contenidos de educación infantil de Canarias se dividen en tres áreas, en las que hace referencia a que hay que respetar el juego de los niños y de las niñas, entre otros, respetando el ritmo de actividad de cada uno/a y sus respectivos descansos.

La primera vez que aparece el concepto de “juego” como tal, es en los principios pedagógicos, en el Punto 4, centrando el método de trabajo de los niños y de las niñas en experiencias, actividades y juego, respetando los principios de globalidad, actividad, individualidad y creatividad de cada niño/a.

Antes de comenzar a nombrar el juego, dentro de cada una de las áreas, se puede apreciar que el juego es muy relevante para el proceso de aprendizaje y para el desarrollo de los niños y las niñas, ya que estimula la acción, la reflexión y la expresión, donde pueden observar, conocer, descubrir y experimentar a través de ello. Así mismo, el juego es importante para desarrollar las capacidades mencionadas en los objetivos generales del currículum de la etapa, estimulando la realidad exterior del juego (juego espontáneo, el juego simbólico, las reglas del juego, etc.).

En el área del conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se hace referencia al juego como una forma de contribuir al conocimiento de sí mismo y a la autonomía personal, como consecuencia, se considera el juego como una actividad privilegiada que integra la acción con las emociones y el pensamiento, favoreciendo la relación con los demás y con ellos/as mismos/as.

Uno de los contenidos de esta área es “juego y movimiento”, en la que el juego es la base de dicho contenido, donde se utiliza el juego como método de expresión motriz. También, busca la aceptación de las normas necesarias en el desarrollo de determinados juegos, la participación de los juegos infantiles canarios (sencillos), además del interés por conocer los juegos tradicionales de las islas y su cultura. En definitiva, se requiere el juego como una actividad de la vida cotidiana en la que los niños y las niñas, tomarán la iniciativa y la autonomía en dichos juegos.

En el área del conocimiento del entorno, está el contenido del juego como una observación y toma de conciencia de la utilidad de los números y operaciones en los juegos y situaciones de su día a día, ya que es donde ellos y ellas más pueden aprender, como, por ejemplo, asociar el juego a formas geométricas, juego de números (dominó), la ventita, etc.

El criterio de evaluación en esta área del conocimiento del entorno es el juego espontáneo, en la que se podrá observar, a través del juego de roles y diálogos, si son lo bastante espontáneos para seguir con la dinámica del juego y además el rol y diálogo en los juegos guiados. Conociendo de esta forma los niveles básicos del juego, los servicios de la comunidad, etc.

En el área del lenguaje: comunicación y representación, como en las demás áreas, el juego forma una parte muy importante de cada una de ellas, puesto que, en infantil es el método más eficaz para que los niños y las niñas aprendan de una forma divertida, fácil y rápida. En dicha área, se destacan los juegos que tienen que ver con el lenguaje musical y los juegos motrices (cantando y moviendo el cuerpo).

Los contenidos de esta área se basan en la comprensión de mensajes orales transmitidos por otras personas (otros niños o niñas y adultos). Y, por último, la forma de evaluar dicha área sería, identificando los sonidos de determinados seres vivos, de objetos, etc., además de realizar juegos de roles junto con el diálogo de cada uno/a.

En el ámbito educativo, se ha hecho una pequeña investigación llevada a cabo por Álvarez et al. (2017), en un colegio público con veinticuatro niños y niñas de cinco años, aproximadamente. En dicho artículo, se trató de averiguar si los niños y niñas, continúan identificando algunos juguetes más con un género que con el otro o no.

Primeramente, se les dice a los niños y niñas que hagan una carta a los reyes magos. En cuanto a la variedad de juguetes que pidieron las niñas, el 43% eran juguetes tradicionalmente considerados “femeninos”, el 20% juguetes considerados “masculinos” y un 37% juguetes “neutros” (tabletas, pelotas, cuentos, piscinas, ...). Los resultados de los niños fueron distintos, pues el 77,4% de los juguetes que pidieron, eran considerados tradicionalmente “masculinos” y el porcentaje restante se trató de juguetes “neutros”.

La segunda actividad, trató de hacerles preguntas al alumnado en referencia a juguetes en concreto y si pueden jugar niños y niñas con ellos, por ejemplo: “¿*Los niños pueden jugar a las cocinitas?*, ¿*Las niñas pueden jugar con espadas?*”. A dichas preguntas hubo respuestas muy variadas, pero en la mayoría de las ocasiones se veía reflejada el sesgo de género que se

les ha inculcado. Con estas actividades, se verificó que suele ser más fácil para las niñas, pasar por alto la “norma de género” que, para los niños, puesto que ellas sí que desean jugar con juguetes normalmente considerados “masculinos” pero, sin embargo, los niños se niegan totalmente a jugar con juguetes normalmente considerados “femeninos” (Álvarez et al., 2017).

En el trabajo de Ayaso et al. (2008), se pueden observar los resultados obtenidos sobre una investigación, llevada a cabo en el patio de recreo de preescolar de la ciudad venezolana llamada Mérida. Tras la realización de dicha investigación, se llegó a la conclusión que existe una gran desigualdad en cuanto a la repartición de espacio de juego en el patio del recreo, la cual es favorable para los niños y las niñas. Por otro lado, se visualizó como existen diversos juegos masculinos y femeninos, en los que se ven reflejadas conductas normalmente, activas para los niños y pasivas para las niñas. Del mismo modo, observaron como en el patio del centro se suelen llevar a cabo juegos, que normalmente son considerados “estereotipados infantiles”. Así mismo se verificó que, los y las docentes, tras observar y analizar estas actitudes en su alumnado no trataban de modificar este tipo de conductas.

Por otro lado, uno de los artículos, sobre este mismo tema, analizó la manera en la que los niños y las niñas forman su identidad de género en los colegios en Educación Infantil. En este caso, se realizó un estudio de observación a 27 infantes, mientras jugaban entre ellos y ellas en el patio de recreo. Posteriormente, cuando finalizó dicha observación, dividieron a los niños y las niñas en tres equipos de diferentes edades (3, 4 y 5 años), en el que les contaban un cuento titulado “*the princess dressed in a brown paper bag*”, donde sus protagonistas tenían papeles totalmente diferentes a los cuentos tradicionales. Los resultados obtenidos en este artículo reflejan como el sesgo de género va aumentando a medida que los niños y las niñas tienen más edad. A consecuencia de esto, generalmente, el alumnado tiende a estar con su mismo género ocultando sus verdaderos gustos y preferencias, para así ser aceptados por sus iguales, implantado, de este modo, un sistema jerárquico dentro de la escuela, favoreciendo a los estudiantes que se relacionan con su mismo sexo, y “reprimiendo” la conducta de los niños y niñas que están con el género opuesto, pudiendo sentir que no es correcta dicha relación (Martínez, 2017).

Por último, otro de los artículos sobre el contexto educativo, habla de que las Naciones Unidas y la UNESCO, no solo promueven la educación para la paz, sino que, a su vez, tratan de garantizar el equilibrio emocional de las personas y la igualdad de género. Los resultados de dicha investigación fueron los siguientes: los profesores y las profesoras de educación física

pueden aprovechar el juego motor, para educar las relaciones pacíficas a través de este. Por otra parte, este profesorado podría usar el juego cooperativo, no solo para que el alumnado manifieste a través de estas emociones positivas, sino también para trabajar la educación emocional y el bienestar del alumnado (Aráujo et al., 2014).

Esta investigación se encargó de evaluar las distintas emociones, positivas, negativas o ambiguas, desde la perspectiva de género, que se llevaba a cabo en los participantes. El análisis estadístico de los resultados reveló que con los juegos cooperativos se generaban cantidad de emociones positivas, cuando ganaban y cuando perdían. A su vez, reveló que las mujeres mostraban emociones positivas más intensas al ganar y emociones negativas de menor intensidad al perder. Esto, resultó ser una experiencia de educación emocional para los estudiantes partícipes, los cuales van a ser futuros formadores de la motricidad. Gracias a esta experiencia, dicho alumnado ha podido apreciar el gran valor que tiene el juego cooperativo ante los niños y las niñas, para así poder educarles con educación emocional mediante relaciones sociales pacíficas.

4.3. Contexto familiar

El tiempo que pasan las familias con sus hijos, y cómo intervienen el juego y el género en estos, se ha investigado en numerosos estudios.

En uno de estos estudios desarrollado por Rideout et al. (2003), se realizó un análisis que fue llevado a cabo en América, en el cual se realizó una encuesta tanto a madres, como a padres, de niños y niñas de entre seis meses y seis años, por vía telefónica. En dicho estudio, se trataba de investigar cuánto tiempo pasan sus hijos e hijas conectados/as a las nuevas tecnologías. Los resultados obtenidos después de realizar las encuestas fueron los siguientes: en primer lugar, los niños y niñas menores de seis años consumen una media de dos horas al día delante de la televisión y de las tabletas. En segundo lugar, los niños y las niñas comienzan a ver la televisión a edades muy tempranas, mucho antes de lo recomendado por los médicos. En tercer lugar, entre los niños y las niñas de cuatro a seis años, el 50% de ellos/as había jugado alguna vez a videojuegos y el 70% de ellos/as había usado tabletas u ordenadores portátiles. En cuarto lugar, dos de cada tres niños y niñas de seis años o menos, conviven en casas donde se deja encendida la televisión, por lo menos la mitad del tiempo, incluso cuando nadie está viéndola. Por otro lado, un tercio de los niños y las niñas de esta misma edad viven en casas donde se deja la televisión encendida prácticamente todo el tiempo.

Se llegó a la conclusión en la que, los niños y niñas que pertenecían a este último grupo leían menos y suelen ser más lentos/as en el aprendizaje de la lectura. En quinto lugar, las familias que defendían a los medios de comunicación como una gran herramienta educativa para sus hijos/as, son los mismos que dejaban que sus progenitores pasaran una gran cantidad de horas delante de estos medios. Por último, las familias creen que, si sus hijos e hijas pasan mucho tiempo viendo la televisión, esto podría verse reflejado en el comportamiento de estos/as, pero las familias creen que suelen copiar más comportamientos buenos que malos. Concluyendo, dicho estudio es fiable y realista, debido a que fue realizado a 1.000 familias. Con respecto al género en este estudio, se puede observar que tanto niños, como niñas, utilizan el mismo porcentaje de veces las nuevas tecnologías, sin hacer distinción de sexo (Rideout et al., 2003).

Otro de los estudios en cuanto a este contexto, es sobre el tema del tiempo que las familias emplean en jugar con los más pequeños/as, en el que Chan y Yeh (2015), llevaron a cabo un estudio en el cual se habla de la influencia que pueden llegar a tener las familias, a la hora de jugar con los niños y las niñas. A la vez, se analizó el tiempo que los padres y las madres dedican a jugar con ellos/as, creando así un sentimiento de apego con los infantes. El estudio realizó las pruebas sobre el apego que se puede dar entre los progenitores y los hijos e hijas, además de desarrollar un cuestionario, enfocándose en las influencias de los diversos tipos de juguetes que usan sus hijos e hijas, y el tiempo que utilizan estos entre ellos/as. Dicho cuestionario, se realizó a los niños y niñas de entre tres y seis años, y fue llevado a cabo por los especialistas en educación preescolar, ya que, fueron los encargados de diseñar el cuestionario en el que finalmente escogieron veinte preguntas.

Los resultados obtenidos en dicho estudio fueron los siguientes: el tiempo que los padres y madres invirtieron en jugar con los hijos e hijas fue de quince minutos aproximadamente, lo que indica un alto nivel de apego; también, que utilizan juegos simbólicos, como peluches y muñecas, tratándose de materiales que los niños y las niñas pueden emplear solos, ya que estos, les hacen sentir seguros independientemente de que los familiares jueguen con ellos/as o no; otro de los resultados obtenidos es que el hacer dibujos con los niños y las niñas entre 15 y 45 minutos, no solo favorece el apego entre familiares y niños/as, sino que también potencia que estos adquieran más confianza en las personas y disminuyan sus miedos.

Otra de las conclusiones a las que se llegó en el estudio de Chan y Yeh (2015), es que los juegos de construcción estructurada, como legos, rompecabezas, building block entre otros, los usan mayormente los varones, los cuales ayudan a que estos aprendan de una manera dinámica y lúdica; de igual modo, se constató que los juegos sensorio-motores, como el columpio y el tobogán, y que las familias acompañen a los niños y a las niñas a jugar durante 1 hora, potencia que ese nivel de apego se incremente de forma positiva, favoreciendo y disminuyendo los miedos al desenvolverse en un entorno desconocido; finalmente, el jugar 60 minutos con juguetes educativos ayuda a los niños y a las niñas a pensar y crear un pensamiento crítico, favoreciendo la adaptación a cualquier entorno. Del mismo modo, se reflejó en el estudio que, el pariente que normalmente dedicará más tiempo de juego a sus hijos/as, es la madre la cual, a su vez, suele ser la que tiene más apego con estos/as.

Los juguetes juegan un papel importante en la socialización de género y las vías educativas de los niños, ya que estimulan el juego de simulación y el juego social, así como el desarrollo de habilidades cognitivas (Cherney y Dempsey, 2010). Es por ello, que en Australia, se llevó cabo un estudio a 324 familias con niños y niñas entre 3 y 6 años en el que se analizó la preferencia que tienen los padres y las madres, sobre los juguetes de sus hijos e hijas. Con los resultados obtenidos, llegaron a la conclusión de que las familias prefieren juegos y juguetes neutros, además de juegos considerados “masculinos” para los niños o “femeninos” para las niñas. Así mismo, en los resultados pudieron observar que las familias con estudios bajos y edad más juvenil tendían más a los juegos/juguetes tradicionales, que las familias con niveles de estudios altos y con mayor edad (Hodosi et al., 2018).

Estos estereotipos de género conducen a expectativas diferentes entre niños y niñas, con respecto a los roles, intereses y habilidades y por lo tanto tienen un fuerte impacto en carreras educativas (Fredricks & Eccles, 2002).

5. Valoración crítica y conclusiones.

Después de haber contrastado toda la información revisada para este Trabajo de Fin de Grado sobre el juego y el género, reafirmamos y defendemos al igual que la ONU, que “*el juego es un derecho fundamental del niño*” (1989) (“y de la niña”), ya que hoy en día se ha demostrado que es fundamental que ambos aprendan los valores universales del juego en una sociedad con plena igualdad de género.

Para empezar, nos hemos percatado que muchos de los autores, en sus respectivos artículos y libros (Bruner, Duque Serna, Fidel Chica, Francine Ferland, Freud, Fröebel, Garvey, Hall, Linaza, Martí, Packer, Pestalozzi, Piaget, Rousseau y Rosero Padro entre otros), solo usaban el sexo masculino para referirse a ambos sexos, utilizando “niños” en vez de usar niños y niñas. Es por ello que utilizamos (“y de las niñas”) para destacar dicha situación. Por ejemplo, los autores Fröebel, Pestalozzi y Rousseau en la Escuela Nueva solo hacen mención en sus obras al género masculino. Creemos que esto se debe a que los niños/hombres, fueron los primeros en introducirse en el ámbito académico. En cambio, la mujer se inició en este “mundo” mucho más tarde, entre los años cincuenta y sesenta, y esto hizo que, en redacciones, comunicados, etc., solo estuviera reflejado el género masculino, aunque se englobara a ambos. Así mismo, en la L.O.G.S.E solo mencionan a las niñas en el preámbulo de dicha ley, sin embargo, en el resto de esta solo se menciona a “los niños” para hacer referencia a ambos sexos.

En cuanto al contexto cultural, aunque hemos visto una mejora en la división de juguetes entre niños y niñas con respecto al siglo XX, sigue existiendo una gran división entre los juguetes por género. Por ejemplo, hoy en día, se sigue considerando “incorrecto” regalarle a un niño una muñeca, al igual que regalarle a una niña un scalextric. También lo vemos reflejado en la época navideña, cuando en los catálogos de juguetes separan las páginas por “juguetes para niñas” (muñecas, casitas, manicura, etc.) y “juguetes para niños” (pelotas, coches, camiones, etc.).

En relación con los anuncios publicitarios sobre juguetes, hemos notado que en artículos como el que nombramos anteriormente *“Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes”*, se aprecia que, desde hace 5 años atrás, aproximadamente, en los anuncios publicitarios se percibe cómo se están integrando poco a poco, tanto a niños como a niñas en anuncios de todo tipo de juguetes, por ejemplo, se ve reflejado a niños jugando con muñecas al igual que, a niñas jugando con coches. No como antiguamente, donde los anuncios eran totalmente sexistas y solo mostraban a niñas con juguetes “de niñas” y a niños con juguetes “de niños”, haciendo referencia en este caso al género al que “debía” asociarse cada juguete en dicha época (Martínez et al., 2011).

Respecto al contexto educativo, ha habido una gran evolución a lo largo de los años y de los siglos, puesto que a partir de la normativa de la ley Moyano de 1857, a los niños solo se les impartía determinadas asignaturas, como agricultura y comercio, que fueron sustituidas por

las labores propias del sexo en las escuelas de niñas (Sarasúa, 2002). Además, en muchos lugares las niñas que asistían a la escuela no aprendían en ella más que las labores domésticas, y ni siquiera aprendían a leer y escribir, de esta manera, sus aprendizajes estaban limitados y no podían aspirar a realizar carreras universitarias ni adquirir puestos laborales de responsabilidad. Así mismo, con la de la reforma de Enseñanza Primaria (Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria), hubo varios artículos, como el 14 y el 20, en los que aún existía la segregación de sexos en las escuelas. Sin embargo, en la actualidad, las escuelas y las aulas son mixtas por lo que los niños y las niñas reciben la misma educación.

Con respecto a la segregación de género en los patios escolares, se observaba más la división de géneros en estos, ya que, los roles en los niños y las niñas estaban más marcados. Esto se veía reflejado en los distintos juegos que llevaban a cabo, pues las niñas jugaban a “juegos de niñas” y los niños jugaban a “juegos de niños”. En cambio, ambos sexos interactuaban unidos cuando, por ejemplo, los niños jugaban a las “batallitas”, ellas solo podían participar si adquirían el papel de “dama en apuros”, del mismo modo, los niños solo podían intervenir en el juego de “las casitas”, si ejercían una figura masculina.

En cambio, en la actualidad, se ha contemplado como los roles han evolucionado, pues, en los patios de recreo, a través de nuestras experiencias de prácticas, nos hemos percatado que todos/as juegan con todos/as, sin ningún tipo de distinción entre niños y niñas. En la mayoría de los casos sucede de esta manera, pero igualmente, se ha detectado algún resquicio de sesgo de género entre el alumnado. Igualmente, a lo largo de todo el trabajo, corroboramos, que a las niñas le llama más la atención los juegos antiguamente considerados “de niños”, que a los niños jugar a juegos denominados “femeninos”, porque estos se han desvalorizado como un modelo ideal social, de ahí que lo afeminado sea peor visto en un niño que lo masculinizado en una niña (por incorporarse y arreglar una desigualdad anterior).

Y, por último, haciendo referencia al contexto familiar, hemos observado cómo las familias hasta el siglo XX tenían muy marcados los roles de géneros y esto se veía claramente reflejado en las tareas que le mandaban a hacer a las niñas, como cocinar, coser, cuidar a sus hermanos/as, limpiar, etc. Sin embargo, hemos visto una gran evolución en las familias del siglo XXI, puesto que ya estos roles no se aprecian tan marcados y en numerosas familias, ya se reparten las tareas del hogar de manera equitativa.

Así mismo, hemos observado que la familia es una parte muy importante en el proceso de desarrollo de aprendizaje de los niños y niñas, ya que, son con ellos, con los que comienzan

a formarse como personas. Del mismo modo, es muy importante el tiempo que dedican las familias a sus hijos e hijas, pues, dependiendo del tiempo que le dediquen a jugar con los infantes, estos serán capaces de desarrollarse de una forma más plena e integral o no.

Por un lado, es importante que las familias jueguen con sus hijos e hijas o dirijan y guíen el juego, de tal manera que este pueda llegar a tener fines educativos. De igual manera, para que el juego sea apropiado es de vital importancia que las familias marquen normas en él, así los infantes serán capaces de interiorizarlas y posteriormente, poder obedecer a las normas de la institución educativa.

Por otro lado, en la actualidad, existen muchas familias, que no prestan la atención que deberían, a sus hijos e hijas, cuando estos usan juguetes tecnológicos como tabletas, móviles, ordenadores, etc., mediante los cuales, pueden ver contenidos no educativos y que no son adecuados para sus edades. Además, es tan relevante que las familias compartan momentos de juego con sus hijos e hijas, como que le brinden momentos de libertad, para que ellos puedan potenciar su imaginación y autonomía.

A modo de conclusión, hemos observado que tanto la discriminación de género, como la elección de juguetes y juegos, normalmente se da a causa de las influencias que genera la familia, y, sobre todo, los medios de comunicación y la sociedad, ya que estos incitan a esta diferencia de género. Con respecto a la ley de igualdad de género (Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres) a pesar de que en ella se mencionan los derechos humanos que tienen tanto mujeres como hombres, la realidad es que, en muchas ocasiones, no se respetan dichos derechos en las mujeres y niñas. Por todo lo comentado anteriormente, debemos trabajar mediante la educación en el presente y en el futuro, para que se respeten los derechos de todos/as, además, que la discriminación termine por desaparecer en todos los ámbitos y así nos convirtamos en un mundo igualitario y justo.

6. Bibliografía.

Alexander, G. M., & Hines, M. (2002). Sex differences in response to children's toys in nonhuman primates (*Cercopithecus aethiops sabaeus*). *Evolution and Human Behavior*, 23(6), 467–479. [https://doi.org/10.1016/S1090-5138\(02\)00107-1](https://doi.org/10.1016/S1090-5138(02)00107-1)

Álvarez Rodríguez, N., Carrera-Fernández, M. V., y Cid Fernández X. M. (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*, (05), 330–333. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2830>

- Arájuzo, P., Jaqueira, A. R., Lagardera Otero, F., Lavega Burgués, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15–32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación*, (281), 5–18.
- Ayaso, M., García Ramírez, C. T., y Ramírez, M. G. (2008). El patio de recreo en el preescolar: un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 169–192.
- Benetton, M., y Callegari, C. (2018). Educación infantil: siglos XX y XXI. *Revista científica de educación y comunicación*, (16), 15–17.
- Blakemore, J. E., LaRue, A. A., & Olejnik, A. B. (1979). Sex-Appropriate Toy Preference and the Ability to Conceptualize Toys as Sex-Role Related. *Development Psychology*, 15(3), 339–340. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.3.339>
- Bonnemaison Hernán-Gómez, V., y Trigueros Cervantes, C. (2005). Utilización de los recreos como espacios educativos. *Lecturas: Educación física y deportes*, (80), 1–12.
- Bolívar-Muñoz, J., Castaño-López, E., Plazaola-Castaño, J., y Ruiz-Pérez, I. (2006). Publicaciones sobre mujeres, salud y género en España (1990-2005). *Revista Española de Salud Pública*, 80(6), 705–716. <https://doi.org/10.1590/s1135-57272006000600010>
- Bringué Sala, X., y De Los Ángeles Villena, J. (2000). La investigación académica sobre publicidad, televisión y niños: antecedentes y estado de la cuestión. *Comunicación y Sociedad*, 13(1), 37–70. <https://hdl.handle.net/10171/7872>
- Bruner, J., y Linaza Iglesias, J. L. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza Editorial.
- Calvo Hernando, P., y Gómez Gómez, M. C. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de la historia. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas*, (40), 23–31.
- Castellón León, G., Cuellar Cartaya, M. E., y Tenreyro Mauriz, M. (2017). El juego en la Educación Preescolar. Fundamentos históricos. *Revista Conrado*, 14(62), 117–123.
- Castillo Gallardo, P. E. (2014). Juego ampliado, juego restringido. Producciones simbólicas tempranas en contextos de desigualdad. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1461–1472. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.jajr>
- Centers, R. E., & Owen Blakemore, J. E. (2005). Characteristics of Boys' and Girls' Toys. *Sex Roles*, (53), 619–633. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7729-0>
- Cisneros Díaz, R. M., y Palomares León, J. M. (2016). Competir o competencias en Educación Preescolar ¿Serán posibles? Un breve paseo por las metodologías. *Revista De Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 6(11), 127–131.
- Chan, J. H., & Yeh, T. L. (2015). The Influence of Parent-child Toys and Time of Playing Together on Attachment. *Procedia Manufacturing*, 3, 4921–4926. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.628>

- Cherney, I. D., & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, 30, 651–669. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.498416>
- Clavero, C. (2018). Ana Armand Ugon y la formación del sujeto “niñas” en las Escuelas del Hogar. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, 4, 177–197. <https://doi.org/10.25185/4.7>
- Clifford, R. M., & Harms, T. (1989). *Family Day Care Rating Scale*. Teachers College Press.
- De Borja I Solé, M. (1994). Las ludotecas como instituciones educativas. Enfoque sincrónico y diacrónico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (19), 19–41.
- De Borja I Solé, M. (1994). Los juguetes en el marco de las ludotecas: elementos de juego, de transmisión de valores y desarrollo de la personalidad. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, (19), 65–82.
- DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial del Estado*, 183, de 14 de agosto de 2008, 15977 a 16008.
- Delgado Tapias, J., y Martínez, E. (1981). *El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años*. Editorial Cincel.
- Duarte Cruz, J. M., y García-Horta, J. B. (2016). Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, (18), 15–66.
- Duque Serna, M. P., y Packer, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 9(2), 30–57.
- Ferland, F. (2005). *¿Jugamos? El juego con niños y niñas de 0 a 6 años* (1.ª ed.). Narcea, S.A. de Ediciones.
- Fidel Chica, M., y Rosero Padro, A. L. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo: revista de la Facultad de Educación*, 26(60), 75–96. <https://doi.org/10.21500/01212753.1401>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519–533. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.519>
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and Their Parents' Beliefs about Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357–366. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-006-0123-x>
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. (L. López-Ballesteros de Torres, trad.). Alianza Editorial.

Garvey, C. (1985). *El juego Infantil* (4.ª ed.). Ediciones Morata.

González Barea, E. M., y Puerta Sánchez, S. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Revista de Investigación en la Escuela*, (85), 63–74.

Hall, S. (1904). *Adolescence*. D. Appleton and company.

Hodosi, T., Kollmayer, M., Schober, B., Schultes, M., & Spiel, C. (2018). Parents' Judgments about the Desirability of Toys for Their Children: Associations with Gender Role Attitudes, Gender-typing of Toys, and Demographics. *Sex Roles*, (79), 329–341. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0882-4>

Howes, C., & Stewart, P. (1987). Child's play with adults, toys, and peers: An examination of family and child-care influences. *Developmental Psychology*, 23(3), 423–430. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.423>

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. *Boletín oficial del Estado*, 306, de 23 de diciembre de 1965, 17240 a 17246.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores. *Boletín Oficial del Estado*, 11, de 13 de enero de 2000, 1422 a 1441.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, 42166 a 42188.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 71, de 23 de marzo 2007, 12661 a 12645.

López Chamorro, I. (2010). El juego en la Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Educación en Extremadura*, (98), 1–19.

Malas Font, M. D., y Santiago Bautista, A. (2018). La infancia en femenino: Las niñas. Imágenes y figuras de la filiación. *Lectora: revista de dones i textualitat*, (24), 276–278. <https://doi.org/10.1344/Lectora2018.24.20>

Martí Vilar, M., Mestre Escrivá, M. V., Pérez Delgado, E., y Samper García, P. (1996). Orígenes históricos del libro de J. Piaget sobre "El juicio moral en el niño": Sus fuentes filosóficas. *Revista de Historia de la Psicología*, 17(3), 135–144.

Martínez García, L. (2017). Socialización diferenciada por razón de género en Educación Infantil: un estudio etnográfico. *Revista Complutense De Educación*, 29(3), 919–934. <https://doi.org/10.5209/RCED.54263>

Martínez Pastor, E., Pérez-Ugena Coromina, A., y Salas Martínez, A. (2011). Los estereotipos de género en la publicidad de los juguetes. *Revista Internacional de Comunicación*, (20), 1–19.

Mendoza Cuéllar, H. (2013). Dime con qué juegas y te diré quién serás. Análisis de campañas navideñas de juguetes para niños y niñas en televisión de señal abierta en Lima. *Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas*, (3), 133–162. <http://dx.doi.org/10.24265/cian.2013.n3.06>

Nari, M. (1995). La educación de mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Mora*, (1), 31–45.

Payá Rico, A. (2013). Aprender deleitando. El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(1), 37–46.

Pérez Terry, M. M., y Robles García, N. (2008). Una alternativa dirigida a la preparación de la familia para la orientación del juego de los niños de 3 a 5 años atendidos por la vía no institucional. *EduSol*, 8(22), 33–43.

Perri Klass, M. D. (2018). Breaking Gender Stereotypes in the Toy Box. *The New York Times*.

Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.

Piaget, J. (1966). Response to Brian Sutton-Smith. *Psychological Review*, 73(1), 111–112. <https://doi.org/10.1037/h0022600>

Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*, 12, de 13 de enero de 2018, 4619 a 4624.

Rebollo Espinosa, M. J. (2015). Aprendiendo a ser mujer en la España del siglo XX: una mirada desde el Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. *Cabás*, (13), 151–159.

Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A. (2003). Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers. *Institute of Education Sciences*, 1–40.

Rodríguez Villamil, S. (1992). Mujeres uruguayas a fines del siglo XIX: ¿Cómo hacer su historia? *Boletín Americanista*, (42), 71–85.

Sarasúa, C. (2002). Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281–297.

Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang y M. Nash (Eds.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (págs. 23–58). Institució Alfons el Magnànim.

Scott, J. W., y Lamas, M. (1992). Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría posestructuralista. *Debate Feminista*, 5, 87–107. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1992.5.1556>

Sonlleva Velasco, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939-1951) desde el relato de vida. *Revista Lúdicamente*, 5(9), 1–16.

Vilafranca Manguán, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (19), 35–53. <https://issuu.com/graolguin/docs/dialnet-lafilosofiadelaeducacionder>

7. ANEXOS

7.1 Normativas.

- **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.**

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942.

- **Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.**

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, 42166 a 42188.

- **Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.**

Ley Orgánica 3/2018, de 12 de enero, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*, 12, de 13 de enero de 2018, 4619 a 4624.

- **Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.**

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de Responsabilidad Penal de los Menores. *Boletín Oficial del Estado*, 11, de 13 de enero de 2000, 1422 a 1441.