



## ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y EDUCACIÓN INFANTIL: DEL CONTEXTO FAMILIAR AL DESARROLLO DEL JUEGO

Ángela Gómez Estañ 

*Universidad de Alicante*  
ge7@gcloud.ua.es

Ana Isabel Ponce Gea\* 

*Universidad de Alicante*  
anaisabel.ponce@ua.es

**RESUMEN:** El presente estudio tiene como objetivo determinar los estereotipos de género en el alumnado de 3 y 4 años de Educación Infantil, considerando la relación entre el ámbito familiar y el educativo, concretamente, a través del juego. Usando una metodología con enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, se lleva a cabo un estudio con 16 niñas y niños, considerando para los mismos alumnos el contexto familiar y educativo, según la percepción de los propios participantes. En este sentido, y utilizando cuatro instrumentos de recogida de información, realizamos un análisis sobre las diferencias de género en los discursos iconográficos del alumnado, sus comportamientos y relaciones, y su desarrollo del juego. Los resultados muestran estereotipos en el ámbito familiar que se reproducen en el juego del alumnado. Así, la escuela continúa teniendo una tarea pendiente para constituir un espacio realmente coeducativo y propulsor de la igualdad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Infantil, género, familia, juego, estereotipos, identidad.

## GENDER STEREOTYPES AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM FAMILY CONTEXT TO GAME DEVELOPMENT

**ABSTRACT:** The aim of this research is to determine gender stereotypes in 3- and 4-year-old students in pre-school education, considering the relationship between the family and the educational environment, specifically through play. Using a mixed

quantitative and qualitative methodology, a study was carried out with 16 girls and boys, considering for the same pupils the family and educational context, according to the perception of the participants themselves. In this sense, and using four instruments to collect information, we carried out an analysis of the gender differences in the iconographic discourses of the pupils, their behaviour and relationships, and their development of play. The results show that stereotypes in the family environment are reproduced in pupils' playing. In this sense, the school continues to have a pending task as a truly co-educational space.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education, gender, family, game, stereotypes, identity.

*Recibido: 25/10/2021*

*Aceptado: 13/04/2022*

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge desde la práctica docente de la primera autora, en el curso escolar 2020-2021, cuando empieza a observar ciertos aspectos y comportamientos diferenciados entre las niñas y los niños de su aula. Asimismo, esta desigualdad también se contempla en la elección de los recursos didácticos presentados, así como en las relaciones interpersonales que se establecen, lo que conlleva importantes implicaciones didácticas.

En esta línea, y como conocedora del contexto familiar del alumnado, se plantea la relación existente entre los roles de género de dicho contexto y los comportamientos de las alumnas y los alumnos en el aula. En especial, atendemos al desarrollo del juego, como elemento eminentemente sociocultural, que además está presente dentro y fuera de las instituciones escolares. Para ello, tomamos como eje fundamental en el estudio el comportamiento y la información dada por el alumnado.

A pesar de que el inicio de la construcción de la identidad personal puede entenderse como ligada a un proceso biológico, es a lo largo del proceso de adaptación del sujeto al medio y a través de las relaciones interpersonales y con la realidad, como esta se va constituyendo. Por lo tanto, viene influida por los factores educativos, socializadores, psicosociales y culturales (Luengo y Gutiérrez, 2008).

En el marco de esta definición, la identidad de género es la percepción subjetiva de una persona sobre su género, coincidente o no con su sexo, y que, desde la tradición de género binario, supone la identificación con las categorías de hombre o mujer, teniendo como referencia la caracterización que de estos se ha hecho a lo largo de la historia (Carvalho y Moreno, 2008).

Así, el género es una construcción social, configurada bajo un modelo de sociedad donde las relaciones interpersonales marcan la organización política, económica y social (Fundación Gabeiras para el Derecho y la Cultura, 2020). Por tanto, en la sociedad occidental, para hablar de género, se usan los atributos “femenino” y “masculino” atendiendo a unos roles y a unas características que la sociedad asocia, que tienden a ser conservadores, y que conllevan estereotipos no exentos de desigualdad.

En torno a ellos, resulta paradigmática la definición de estereotipos masculinos y femeninos propuestos por Kite (2001), y asumidos por Barberá-Heredia (2010), atendiendo a los rasgos, roles, caracteres físicos y destrezas cognitivas. Sintetizando, se define lo femenino como todo aquello vinculado a la dulzura, a la comprensión y a las tareas del hogar, con rasgos suaves y destrezas verbales, expresivas y artísticas. Por el contrario, el estereotipo masculino se presenta más unido a emociones como el orgullo o la rabia, englobando características individuales asociadas a la acción, la competitividad, la fuerza física y el control. De esta forma, la culpa, el miedo, el amor o la preocupación recaen en el género femenino; lo que, a corto plazo, no implica tan solo diferencias, sino también jerarquías, que se trasladan a los distintos ámbitos sociales, incluyendo el laboral y que, en cualquier caso, marcan una discriminación negativa hacia las mujeres (Martínez-Moscoso, 2018).

En este sentido, y a pesar de los logros conseguidos por el feminismo, los adultos contribuyen a la generalización de un modelo de comportamiento diferente para niñas y niños. Lo anterior conlleva que estos adecúen su comportamiento a lo esperado según su género, con tal de evitar el ser objeto de rechazo para la sociedad (Heredero de Pedro, 2019).

La constatación de los estereotipos de género en la sociedad y su reproducción a través de las generaciones ha conllevado, necesariamente, repensar el rol de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde objetivos hasta contenidos, metodología y criterios de evaluación, implicando a toda la comunidad educativa (Luengo y Gutiérrez, 2008).

Así, la coeducación, como concepto amplio entendido como “una especie de obligación moral para el campo educativo” (Pallarès-Piquer, 2019, p. 2), apuesta por una educación alejada del machismo, el androcentrismo o el sexismo. Por ello, incide en la necesidad de eliminar los estereotipos y los roles de género, acabando así con las desigualdades y las exclusiones del sistema patriarcal (Alvarez-Uria et al., 2019). La idea de coeducación no se limita, entonces, a la institución escolar, ni tampoco a lo educativo, sino que lleva implícita una repercusión a nivel social, ya que con ella se asumen unos valores, actitudes y comportamientos que han de lograr una sociedad con una formación crítica ante la cuestión de género (Cabeza-Leiva, 2010).

La coeducación se encuentra respaldada por la legislación educativa, tanto nacional como regional, considerándola como un derecho de niñas y niños. No

obstante, su puesta en práctica, así como las percepciones de los miembros de la comunidad educativa, parecen seguir necesitadas de cambios.

Sin duda, la etapa de Educación Infantil es esencial en la creación de la propia identidad. Es aquí donde se empiezan a ver las actitudes de cada alumna y alumno, resultado de la influencia de los valores adquiridos, e interiorizados de forma inconsciente, aunque flexibles y con posibilidad de cambio (Salas y Herreros, 2012). Asimismo, es para muchas de ellas y de ellos la primera oportunidad de socialización externa al contexto familiar, donde encuentran espacios para el diálogo, asumen responsabilidades y roles y conocen otros puntos de vista.

Si bien en menor medida que en relación con el resto de etapas educativas, la cuestión de género ha sido abordada por diversidad de estudios. En este sentido, existen investigaciones relativas a la reproducción de los estereotipos de género en el alumnado (Smith y Inder, 1993; Golombok y Rust, 1993; Martínez-García, 2017; McTaggart et al., 2021; Rodríguez-Fernández, 2020), los estereotipos de género y los docentes (De Oliveira y Rodrigues da Luz, 2010; Hernández-García et al., 2004), los recursos educativos, en especial los cuentos (García y Simón, 2008), u otras que combinan distintas variables (Rodríguez-Menéndez, 2007). Entre ellas, son numerosas las investigaciones que atienden al juego para el estudio del género (Dias-Prado y Soares-Anselmo, 2019; García-Prieto y Arriazu-Muñoz, 2020; Lobato, 2005; Puerta-Sánchez y González-Barea, 2015). Sin embargo, resultan escasas las investigaciones que combinen el ámbito escolar y familiar para la misma realidad (Valera y Paterna, 2016) y que, además, aborden este objetivo considerando la triangulación de instrumentos y desde la voz única del alumnado.

Por este motivo, surge la necesidad de llevar a cabo este estudio que pretende determinar los estereotipos de género presentes en los comportamientos del alumnado de Educación Infantil y su relación con el contexto familiar del alumnado.

Definimos, para su estudio, dos objetivos específicos:

1. Delimitar los roles de género dentro del contexto familiar.
2. Analizar los estereotipos en el desarrollo del juego.

## MÉTODO

Para llevar a cabo esta investigación, se ha optado por un enfoque mixto, combinando planteamientos de lo cuantitativo y cualitativo, bajo la conceptualización de los diseños de investigación ex post facto y fenomenológico. En este sentido, el primer objetivo de investigación se ha abordado desde lo cuantitativo, utilizando un cuestionario de respuesta múltiple y con análisis estadístico de los resultados; mientras que el segundo objetivo, con análisis de discursos y observación participante como técnicas, ha asumido los principios de lo cualitativo.

## CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se realizó en un colegio público, de nivel socioeconómico medio-bajo y predominio lingüístico del castellano.

Los participantes iniciales fueron 16 niñas y niños de Educación Infantil, descartando la respuesta de uno de los participantes por su ausencia a seis sesiones, por lo que los participantes finales (n=15) fueron seis niñas y nueve niños. Se trata de una muestra no probabilística intencional (Bisquerra-Alzina, 2009), donde prima el conocimiento del contexto y el seguimiento del grupo durante el transcurso de las sesiones. Asimismo, resulta de interés la accesibilidad futura de la investigadora a la muestra, permitiendo planteamientos longitudinales.

## INSTRUMENTOS

En el contexto de los planteamientos de la investigación y sus objetivos específicos, se ha optado por utilizar cuatro instrumentos de recogida de información, en aras a la triangulación de la información para así corroborar los resultados desde diferentes perspectivas (Aguilar y Barroso, 2015).

Atendiendo al primer objetivo específico de la investigación, se empleó un cuestionario de opción múltiple (instrumento 1), conformado por dos ítems (Tabla 1). Por las características de las y los participantes, estos ítems fueron planteados oralmente, con apoyo de imágenes para asegurar y facilitar la comprensión.

**Tabla 1.** *Ítems constituyentes del instrumento 1*

Cuestionario		
	Ítem	Opciones
Nombre del alumno/a	1. ¿En qué tareas ayudas en casa?	Barrer
		Sacar la basura
		Hacer la compra
		Poner/Recoger la mesa
		Regar las plantas
		Pasear a la mascota
		Hacer la comida
		Tender la ropa
		Pasar el paño
		Guardar la ropa
		Hacer la cama
	Guardar los juguetes	
	2. ¿A quién ayudas a realizar las tareas en casa?	Mamá
		Papá
Yo solo/a		

Para el segundo objetivo específico del estudio, se utilizaron dos tipos de instrumentos. Por un lado, se diseñaron e implementaron dos protocolos para la elaboración de discursos iconográficos (instrumentos 2 y 3).

En el primero (instrumento 2), se pidió al alumnado la elaboración de un dibujo donde estuvieran ellos/as junto a sus compañeras y compañeros de juego, para comprobar si las relaciones que se daban entre iguales eran de igual o de distinto sexo. En el segundo (instrumento 3), se les solicitó la elaboración de otro dibujo donde registraran cuáles eran sus juguetes favoritos, para comprobar si estos estaban dentro de los juguetes sesgados tradicionalmente más femeninos, más masculinos o neutros, según la categorización de Kite (2001). En ambos casos, resulta fundamental, como parte del protocolo, la información oral utilizada antes, durante y después de la elaboración del discurso, que permite trasladar las instrucciones para una ejecución correcta y conocer información imprescindible para la interpretación del dibujo.

Por otro lado, se llevó a cabo un registro de observaciones, en concreto, se empleó un registro de frecuencias mediante una lista de control de rasgos (Gómez-Puerta, 2020; McMillan y Schumaner, 2005), midiendo de forma categorizada y sistemática la frecuencia de las conductas concretas de las niñas y los niños a la hora del juego libre, tanto en el aula como en el patio.

La lista de control (instrumento 4) está compuesta por dos dimensiones. La primera de ellas hace referencia a "Juegos en el aula" y la otra a "Juegos en el patio". Cada una de ellas recoge las diversas actividades o juegos que las niñas y los niños podían realizar, tanto dentro del aula como en el patio, permitiendo un mínimo de diez observaciones por alumna o alumno repartidas en dos semanas.

De acuerdo con los fundamentos teóricos y, concretamente, con la diferenciación realizada por Kite (2001) en cuanto a los cuatro aspectos clave de los estereotipos de género (rasgo, roles, caracteres físicos y destrezas cognitivas), en el instrumento quedan recogidos aquellos juegos sesgados tradicionalmente más femeninos, aquellos sesgados más masculinos, y otros que, al no pertenecer a ninguna categoría anterior, se consideran neutros. Han resultado, de esta forma, 21 juegos a observar dentro del aula, y 8 juegos a observar en el patio, en total 29.

## **PROCEDIMIENTO**

Superada la fase previa al acceso al centro, con la autorización de la dirección del centro, el consentimiento informado por parte de las familias y el visto bueno del Comité de Ética de la institución universitaria de referencia, el trabajo de campo tuvo una duración de tres semanas, desde el 15 de febrero al 5 de marzo.

En la Tabla 2 se muestra la temporalización y el ámbito de aplicación de cada instrumento. La información dada oralmente por los participantes ha sido grabada en audio.

**Tabla 2.** *Temporalización en el uso de los instrumentos*

Instrumento		Fecha	Temporalización	Lugar
Lista de control		Del 15 al 26 febrero del 2021	5 veces por semana, durante 2 semanas	Aula y patio
Protocolos para la elaboración de discursos iconográficos	Juguete favorito	1 marzo del 2021	Actividad de motivación: 35 minutos	Aula
			Instrucciones orales: 2-3 minutos	
			Actividad: 15 minutos	
	Compañeros de juego	2 marzo del 2021	Actividad de motivación: 10 minutos	Aula
			Instrucciones orales: 2-3 minutos	
			Actividad: 15 minutos	
Cuestionario de opción múltiple		5 de marzo del 2021	5 minutos por niño/a	Aula

Para el análisis de la información, y en relación con el primer objetivo que asumía el estudio y que pretendía delimitar los roles de género dentro del contexto familiar del alumnado, desde un punto de vista cuantitativo, se ha realizado un análisis de estadística descriptiva, mediante el cálculo de porcentajes y la descripción de los datos a través de la medida de tendencia central, la media (Bisquerra-Alzina, 2009). Para ello, se han tenido en cuenta las variables “Realización de tareas del hogar” (labores domésticas que se llevan a cabo en el hogar) y “Persona de referencia para la realización de tareas” (persona a la que se ayuda a desarrollar las tareas domésticas durante la convivencia en el hogar).

Por otro lado, en cuanto a la organización de las cualidades de los datos obtenidos en los discursos iconográficos del alumnado y en la lista de control, se ha realizado un análisis bajo la lógica inductiva-deductiva (Bisquerra-Alzina, 2009), encajando los datos en fundamentos centrales, recurriendo a los objetivos de investigación y a las teorías analizadas en el encuadre teórico, principalmente, las de Kite (2001), García y Simón (2008), y Heredero de Pedro (2019).

En relación con el tipo de análisis combinado, se establecieron, deductivamente, unas supracategorías principales que posibilitaban dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, siendo las metacategorías y categorías de naturaleza inductiva.

El análisis se ha llevado a cabo siguiendo las fases de análisis cualitativo de Miles y Huberman (1984), y utilizando el software para análisis cualitativo Atlas.ti 7.5.18.

En la Tabla 3, se recogen las supracategorías, metacategorías y categorías delimitadas para el análisis.

**Tabla 3.** *Supracategorías, metacategorías y categorías utilizadas en el análisis cualitativo*

Supracategoría	Metacategoría	Categoría
Juegos desarrollados	Juego sesgado tradicionalmente femenino	Juega a ser peluquero/a
		Juega a ser enfermero/a
		Juega a cocinar
		Juega a maquillarse
		Juega a planchar
		Juega a limpiar con el carrito de limpieza
		Juega a ser mamá-papá
		Baila
		Dibuja
		Pinta
		Juega en el arenero
	Explora el patio	
	Juego sesgado tradicionalmente masculino	Juega a ser mecánico/a
		Juega a ser médico/a
		Juega a los bloques y construcciones
		Juega con el kit de herramientas
		Realiza juego simbólico con animales salvajes
		Realiza juego simbólico con medios de transporte
		Juega al pilla-pilla
		Juega a luchar
	Juega a correr	
	Juego neutro	Juega a vender fruta
		Juega a ser cliente/paciente
		Coge un cuento
		Juega con puzles
		Juega con plastilina
		Juega al escondite
Juega a la rayuela		

Juguetes favoritos	Juguete sesgado tradicionalmente femenino	Muñeco bebé
		Muñecos de papá y mamá
		Casa de papá y mamá
		Máquina de coser
	Juguete sesgado tradicionalmente masculino	Barco pirata
		Espada
		Medio de transporte
	Juguete neutro	Cámara de fotos
		Animal de peluche
		Cuento
Caja registradora		
Compañeras o compañeros de juegos	Relaciones de igual sexo	Niño-Niño
		Niña-Niña
	Relaciones de distinto sexo	Niña-Niño
		Niño-Niña

## RESULTADOS

### Roles de género en el contexto familiar

Para dar respuesta al primer objetivo específico, delimitar los roles de género dentro del contexto familiar del alumnado, se han analizado las variables “Realización de tareas del hogar” y “Persona de referencia para la realización de tareas”.

En la tabla de contingencia elaborada (Tabla 4) quedan recogidas las respuestas de las niñas y los niños sobre las tareas que realizan en casa y la persona o personas con quien las llevan a cabo dentro de su contexto familiar, es decir, con papá (P), con mamá (M), con ambos (A), o solos (S). Para su lectura, se ha de tener en cuenta que se muestran las frecuencias absolutas para cada una de las doce tareas planteadas como posibles respuestas del ítem. Por lo tanto, las frecuencias quedan condicionadas a la existencia de nueve niños frente a seis niñas. Por esta razón, para el cálculo posterior de resultados porcentuales y otros estadísticos descriptivos de tendencia central, se consideran los valores absolutos que, para cada género, habría supuesto una realización de todas las tareas, mayor en el caso de los niños ( $\Sigma=108$ ), que de las niñas ( $\Sigma=72$ ), atendiendo a las y los participantes.

Por un lado, con estos resultados podemos observar que, aunque, de acuerdo con la frecuencia absoluta, los niños obtienen un mayor número de tareas realizadas; existe un mayor porcentaje de tareas llevadas a cabo por las niñas (51,39% frente a un 43,52% realizadas por niños). En este sentido, cabe resaltar que la media de tareas realizadas por niños en casa es de 5, y la de niñas es de 6. Por lo tanto, podemos afirmar que las niñas realizan una mayor cantidad de tareas en casa.

**Tabla 4.** Resultados de las variables “Realización de tareas del hogar” y “Persona de referencia para la realización de tareas”

TAREAS	Niños				Niñas				TOTAL
	P	M	A	S	P	M	A	S	
<b>Barrer</b>	1	2				1			<b>4</b>
<b>Sacar la basura</b>					1	1			<b>2</b>
<b>Hacer la compra</b>	1	4	2		1	4	1		<b>13</b>
<b>Poner/Recoger la mesa</b>	2	6		1	1	4	1		<b>15</b>
<b>Regar las plantas</b>		1							<b>1</b>
<b>Pasear a la mascota</b>	2					2			<b>4</b>
<b>Hacer la comida</b>	1	5	1		1	3	1		<b>12</b>
<b>Tender la ropa</b>		1							<b>1</b>
<b>Pasar el paño</b>		6		1		6			<b>13</b>
<b>Guardar la ropa</b>									<b>0</b>
<b>Hacer la cama</b>				1	1	1		1	<b>4</b>
<b>Guardar los juguetes</b>	3	3		3		1		5	<b>15</b>
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>28</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>84</b>

Por otro lado, es reseñable la diferencia hallada entre las tareas que realizan ambos sexos con mamá o con papá. Esta desigualdad en niños es de un 38,3% y en niñas de un 48,65%, teniendo mayor porcentaje las tareas realizadas con mamá que con papá. En esta línea, se puede determinar que la media de tareas realizadas por los niños con mamá es de 3,11 frente a 1,11 con papá. A su vez, la media de tareas realizadas por las niñas con mamá es de aproximadamente 3,83 frente a 0,83 con papá.

Asimismo, el porcentaje de tareas realizado con ambos es mínimo, apenas se supera el 10% de tareas.

### Desarrollo del juego desde una perspectiva de género

Las Figuras 1 y 2 muestran el desarrollo del juego en el alumnado, según perspectiva de género, y considerando tanto la información recogida en los discursos iconográficos (instrumentos 2 y 3), como la obtenida a partir de la lista de control (instrumento 4).

Figura 1. El juego desde la perspectiva del género masculino

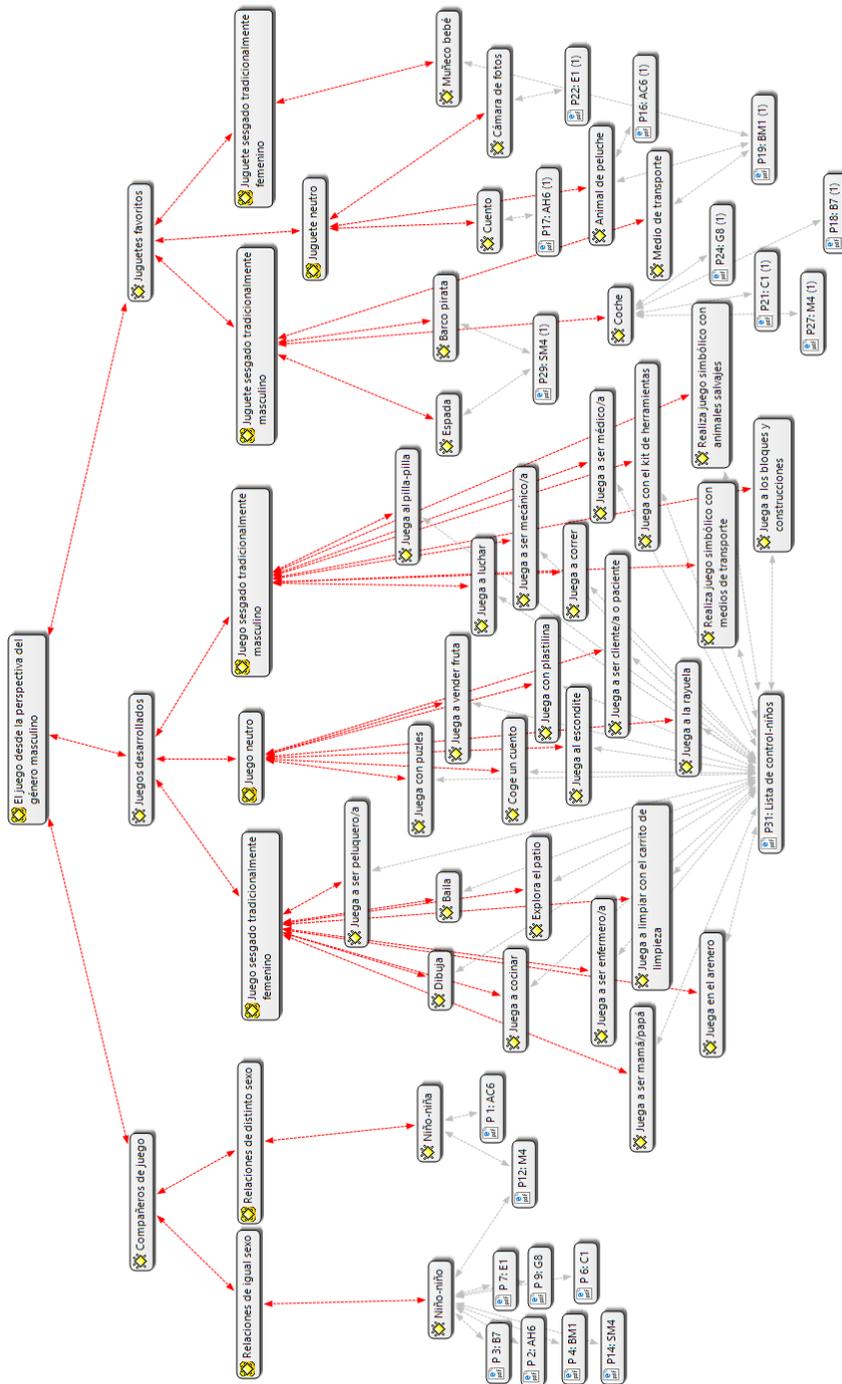
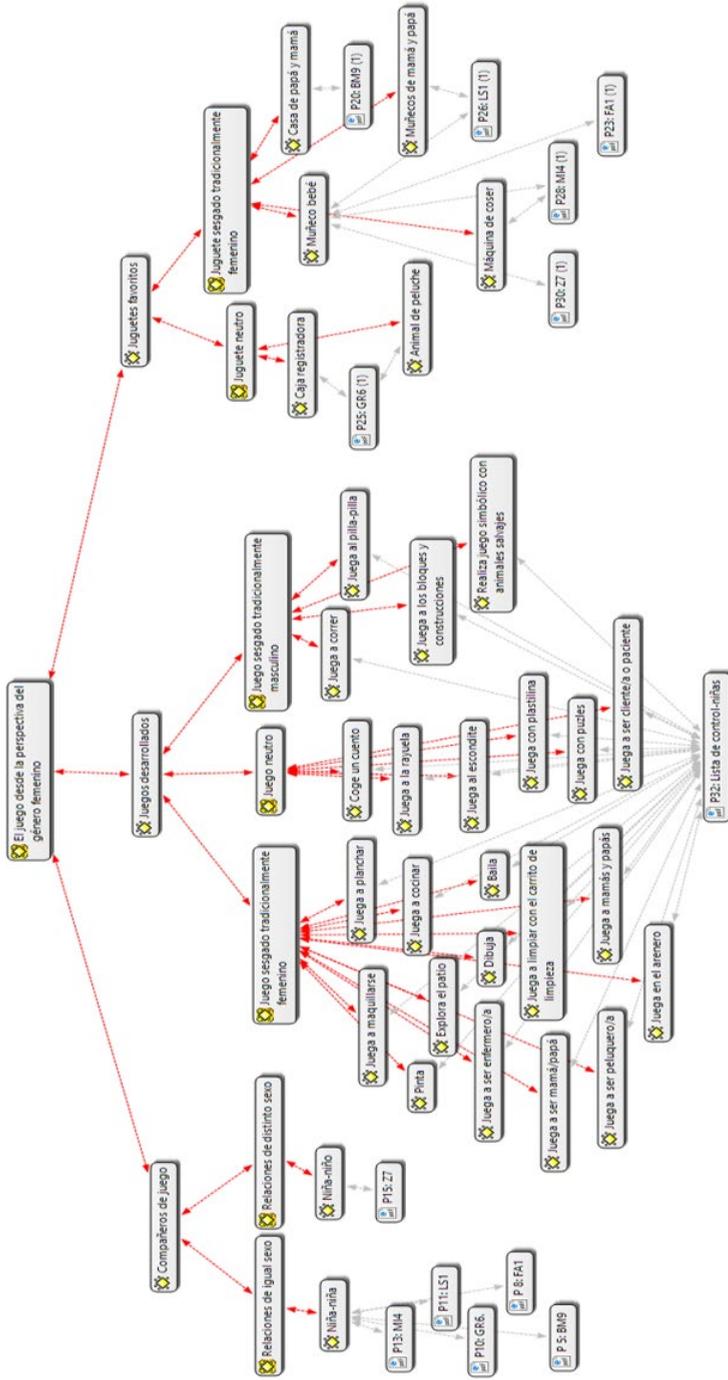


Figura 2. El juego desde la perspectiva del género femenino



En primer lugar, atendiendo a la metacategoría de los juguetes favoritos y relacionando los resultados con el análisis de Barberá-Heredia (2010), basado en los aspectos clave de los estereotipos de género definidos por Kite (2001), se ha obtenido una mayor frecuencia de juguetes sesgados tradicionalmente femeninos cuando estos son dibujados por las niñas y, a su vez, una mayor frecuencia de dibujos de niños con juguetes sesgados tradicionalmente masculinos. Destacan las muñecas, para las primeras, y los coches, para los segundos. Algunos de los discursos resultan tan estereotipados como el cuidado de bebés (Figura 3), en el caso de las niñas, o los barcos piratas (Figura 4), en el caso de los niños.

**Figura 3.** *Discurso iconográfico con estereotipo femenino*



**Figura 4.** *Discurso iconográfico con estereotipo masculino*



De hecho, en un análisis más detallado de la red semántica, se comprueba cómo las niñas han incluido en sus discursos iconográficos siete juguetes sesgados tradicionalmente femeninos, mientras que no han plasmado ningún juguete sesgado tradicionalmente masculino. Por el contrario, los niños han registrado, a través de sus dibujos, once juguetes sesgados tradicionalmente masculinos, y solamente han dibujado un juguete sesgado tradicionalmente femenino. La cantidad de juguetes neutros es similar para ambos géneros.

En segundo lugar, en referencia a la metacategoría de compañeras y compañeros de juego, cabe señalar que entre el alumnado de 3-4 años existe una mayor frecuencia de las relaciones de igual sexo frente a las relaciones de distinto sexo; es decir, los niños prefieren jugar con los demás niños (Figura 5) y, a su vez, las niñas escogen de forma mayoritaria jugar con las otras niñas (Figura 6). De este modo, la frecuencia entre compañeras o compañeros de juego de ambos sexos es muy baja, siendo la frecuencia de las relaciones de igual sexo de 13, frente a una frecuencia de 3 en las relaciones de distinto sexo.

**Figura 5.** *Discurso iconográfico de compañeras y compañeros de juego (niño)*



**Figura 6.** *Discurso iconográfico de compañeras y compañeros de juego (niña)*



En tercer lugar, en relación con los juegos desarrollados por el alumnado, también se han encontrado diferencias relevantes entre aquellos seleccionados por los niños y aquellos seleccionados por las niñas, tanto en el patio como en el aula.

En este sentido, teniendo en cuenta el total de juegos realizados dentro del aula, en sus respectivos rincones, cabe señalar que los juegos escogidos por niños con mayor porcentaje han sido: “realiza juego simbólico con medios de transporte”, con un 17,83%, frente a un 0% en niñas; “juega con el kit de herramientas”, con un

15,92%, frente a un 0% en niñas; y “juega a los bloques y construcciones”, con un 13,38%, frente a un 1,80% en niñas.

En la misma línea, cabe destacar que los juegos escogidos por niñas con mayor porcentaje han sido: “juega a cocinar” con un 13,51%, frente a un 1,27% en niños; y “juega a ser mamá/papá”, “juega a limpiar con el carrito de limpieza”, y “juega a maquillarse” con un 9,91% en cada caso frente a un 1,27%, 2,55% y 0%, respectivamente, en niños.

Asimismo, se presentan algunos juegos con un equilibrio de género. Entre estos estuvieron: “juega a ser cliente/paciente” con un 5,73% de niños y un 3,60% de niñas; “juega con puzzles” con un 4,46% de niños y un 3,60% de niñas; y “juega con plastilina” con un 6,37% de niños y un 4,50% de niñas.

La tendencia es idéntica para los juegos realizados en el patio. Así, aquellos que han resultado realizados por los niños con mayor frecuencia son “juega al pilla-pilla”, “juega a correr” y “juega a luchar”, frente a las elecciones de las niñas: “juega en el arenero” o “explora el patio”. El equilibrio de juego, en el caso de los juegos desarrollados al aire libre, se encuentra en “juega a la rayuela” con un 13,39% en niños y un 12,98% en niñas.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras realizar un análisis de los resultados obtenidos, atendiendo a los objetivos específicos de investigación, se ha llevado a cabo una interpretación de todos los datos en su conjunto, con el fin de llegar a unas conclusiones en torno al objetivo principal del estudio, determinar los estereotipos de género en Educación Infantil.

En primer lugar, se ha podido observar a través de la variable de investigación “persona de referencia para la realización de tareas” que los adultos y, con mayor peso, la familia, siguen siendo un modelo que contribuye a fomentar conductas y actitudes diferentes entre niñas y niños (Herdero de Pedro, 2019). Como se ha podido comprobar, las referentes del alumnado a la hora de realizar las tareas del hogar son, en su gran mayoría, las madres, con la colaboración de forma esporádica de los padres. Esto refleja que, a pesar de la mayor incorporación de la mujer al mundo laboral, la actitud del hombre relativa a las tareas del hogar sigue siendo pasiva, sin que este llegue a plantearse problemas de conciliación (Gómez, 2008).

Asimismo, la misma idea se ha podido corroborar con la variable “realización de tareas del hogar”, ya que, a pesar de que las niñas representan un menor número de participantes en el estudio, son las que han desarrollado mayor cantidad de tareas en total respecto a los niños. Dicha desigualdad deja patente que las niñas y los niños ya reflejan los códigos de comportamiento generalizados socialmente para los diferentes sexos (Salas y Herreros, 2012). Y lo que es lo mismo, refleja la vinculación

de las tareas del hogar a lo femenino, como práctica que permanece en las distintas generaciones (Barberá-Heredia, 2010).

Sin embargo, a pesar de que sigue existiendo una diferencia entre los géneros y de que el ámbito familiar fomenta unos comportamientos diferenciados, desde una óptica comparativa, cabe señalar que se empieza a ver un cambio donde la presencia y la aportación del hombre es mayor, aumentado su preocupación por las labores del hogar e incorporándose más en el círculo reproductivo que ha ido siempre unido a las mujeres (Ospina-Botero y Montoya-Pavas, 2015). Una evidencia es cómo los niños y las niñas participan y se interesan por las labores de casa.

Por otro lado, también se pueden ver reflejados aquellos aspectos clave de los estereotipos de género señalados por Kite (2001), donde, dentro de los rasgos de los estereotipos masculinos, se recogen la superioridad y la actividad, y dentro de los roles, el control económico. Así, el hombre aparece como único sustentador económico dentro del hogar a pesar de la participación de la mujer de la misma forma en el mercado laboral, normalizando y aceptando su menor participación en las labores del hogar y relacionándolo con el descanso (García-Prieto y Arriazu-Muñoz, 2020). De hecho, un niño apunta durante la recogida de información: *“Hacemos trabajo en equipo, con los paños y echamos espray con mi mami y con mi hermano porque el papá solo trabaja, trabaja y tira la basura”* [5-03-2021].

En esta línea, a pesar de existir figuras en una misma casa de ambos sexos, los rasgos de cuidado y dedicación a los otros (Kite, 2001) siguen recayendo en el género femenino, viéndose plasmado e interiorizado en los comportamientos y valores de las niñas (Luengo y Gutiérrez, 2008). Como ejemplo, las palabras de una niña durante la recogida de información: *“También al papá lo cuido porque le duele el ojo, pero solo yo, mi hermano no. Y me acuesto con él algunos días para cuidarle”* [5-03-2021].

En relación con el segundo objetivo específico del estudio, se pueden realizar una serie de consideraciones. En primer lugar, se han encontrado diferencias claras entre el desarrollo del juego entre niñas y niños, tanto dentro del aula como en el patio. En este sentido, cabe señalar que los resultados han corroborado las tendencias de estudios previos, donde las diferencias de significado y comportamiento vienen de la mano de la asunción de los estereotipos de género tradicionales.

A los espacios de los juegos sesgados más masculinos han acudido un gran número de niños durante las dos semanas, mientras que el número de niñas ha sido muy escaso o incluso nulo. Además, también encontramos resultados similares en aquellos sesgados tradicionalmente más femeninos, los cuales han sido elección de un gran número de niñas y un número escaso o nulo de niños. Sólo se ha conseguido un mayor equilibrio de género en los juegos que, por sus características, alejadas de la caracterización de Kite (2001), se recogían como neutros.

Asimismo, se ha confirmado lo que señalaban García y Simón (2008) en referencia a las actitudes de las niñas y los niños dentro de los espacios escolares. Se ha observado cómo los niños ocupan la mayor parte del espacio dentro del patio, ya que la mayor parte de sus elecciones de juego van unidas al movimiento y al desplazamiento constante, como son el pilla-pilla, jugar a correr o jugar a lucha. En contraste, las niñas prefieren las zonas en las que no toman protagonismo, como son los espacios más arrinconados del patio, ya que sus elecciones de juego conllevan más experimentación que movimiento. Así, quedan conformados espacios diferenciados y aptos para que se den conductas de acuerdo con el modelo de género dominante (Martínez-García, 2017).

Siguiendo en esta línea, en relación con aquellas niñas y aquellos niños que adoptan una postura más neutral ante las estructuras de género tradicionales, cabe destacar que, cuando ambos realizan los mismos juegos hay tendencias a asumir el papel que deben tomar en el juego en cuanto a los roles tradicionales (Puerta-Sánchez y González-Barea, 2015). Los niños guían sus acciones asumiendo unos rasgos y caracteres físicos del estereotipo masculino, ligados a la fuerza física y a la competitividad, mientras que las niñas dirigen sus acciones en el juego en torno a los rasgos y roles propios del estereotipo femenino a través de la dedicación y cuidado hacia los demás (Kite, 2001). Esta realidad queda reflejada en acciones y comentarios de parte del alumnado como:

M4: *(juega con el carrito de limpieza)*

MI4: *para, tú no, se va a romper*

[Observación 19-02-2021]

BM1: *(baila y le hace daño a varias compañeras)*

[Observación 24-02-2021]

LS1: *(juega con las figuras de animales salvajes y las pone en el carrito de los bebés)*

[Observación 24-02-2021]

En el primer ejemplo, el niño juega con el carrito de limpieza y le da un uso totalmente contrario al tradicional, lo utiliza como arma de defensa y ataque contra otro compañero. Al igual pasa con el segundo caso, en el que el niño se pone a bailar, pero relaciona el baile con el movimiento de forma agresiva, por lo que acaba importunando a sus compañeras. A su vez, en el último ejemplo, la niña decide jugar con los animales salvajes cambiando totalmente el papel del juego e imagina que son bebés.

En segundo lugar, se han hallado similitudes respecto a las diferencias de juego entre niños y niñas en el momento del juego libre por rincones. Atendiendo a los juguetes preferidos de las niñas cuando están en casa, mayoritariamente estos han estado asociados a los muñecos/as de bebé. A su vez, los juguetes favoritos de los niños en su mayoría han sido medios de transporte como el coche. Por este motivo, se ha comprobado cómo el alumnado reproduce los mismos patrones en casa y en la escuela, es decir, las niñas escogen aquellos juguetes relacionados con el estereotipo tradicional femenino, en este caso, con el papel de madre y sus rasgos unidos a la relación afectiva, la empatía y el cuidado (Carvalho y Moreno, 2008), mientras que los niños eligen aquellos juguetes relacionados con el estereotipo tradicional masculino unido al juego más activo y bruto.

En tercer lugar, también se han realizado diversas valoraciones ante los resultados encontrados en las relaciones del alumnado durante el juego. En este sentido, los niños y niñas a la hora de elegir sus preferencias en cuanto a sus relaciones entre iguales han preferido hacerlo entre compañeros/as del mismo sexo, siendo muy escasas las respuestas del alumnado que prefería jugar con otros niños/as de distinto sexo. A este respecto, al igual que indican González-Gómez y Cabrera-Gómez (2013) en su estudio, estas relaciones entre niños/as del mismo sexo se realizan como forma de diferenciación del otro sexo e identificación con el mismo, es decir, la elección y preferencia de los compañeros/as en el juego está relacionada con las semejanzas y todo aquello que comparten entre ellos/as. Es por ello por lo que los niños suelen seleccionar a otros alumnos del mismo género para jugar, ya que a la hora del juego suelen seguir un mismo patrón ligado al estereotipo masculino tradicional, por lo que se sienten identificados atendiendo a códigos como “ser competente” o por rasgos asociados a las características físicas. A su vez, las niñas lo hacen siguiendo un patrón similar asociado al estereotipo tradicional femenino, con códigos como la comunicación íntima y preocupación por el otro (Sureda-García, 2009).

En esta dirección, cabe señalar que estas preferencias de elección de compañero/a, para la interacción a través del juego, siguen estando guiadas por unas conductas estereotipadas que estos han asumido a través de valores y normas. Por ello, el alumnado responde ante unos códigos que se le asocian formando así identidades muy homogéneas (Salas y Herreros, 2012).

Haciendo referencia, pues, al objetivo general, podemos concluir: por un lado, que existen unos roles de género dentro del contexto familiar y que estos acaban viéndose reproducidos en el alumnado; por otro lado, se ha comprobado que, en el desarrollo del juego, existen grandes diferencias entre los niños y las niñas, ya que los dos sexos siguen unos patrones tradicionales marcados por sistemas de género. Esta realidad se entiende desde la existencia de unos discursos de género que acompañan a las niñas y los niños desde que nacen (Puerta-Sánchez y González

Barea, 2015), y que estos reproducen en su medio más próximo, es decir, en sus relaciones con la familia y con sus iguales.

Ante ello, los estereotipos de género en las aulas han de asumirse como retos a través de las funciones pedagógicas, favoreciendo situaciones, intencionalmente, donde se creen, de forma colectiva, nuevos signos (De Oliveira y Rodrigues da Luz, 2010).

Se concluye que, a pesar de que la igualdad de género está respaldada por un marco legal, a efectos prácticos no ha tenido el suficiente resultado y se visualizan grandes carencias que la transforman en una utopía. Es por ello por lo que la cuestión de género debería plantearse de forma explícita para que toda la comunidad educativa crea y trabaje en un contexto de igualdad, desde la consideración de la escuela como un lugar ideal para el avance en la igualdad entre géneros (Pallarès-Piquer, 2019). En caso contrario, continuarán las reproducciones de patrones tradicionales desde edades tan tempranas como las de este estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de medios y educación*, 47, 73-88. <http://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alvarez-Uria, A., Lasarte-Leonet, G. y Vizcarra-Morales, M. T. (2019). El significado y la evolución del término “coeducación” con el cambio de siglo: el caso de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 62-75. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.006>
- Barberá-Heredia, E. (2010). *Psicología y género*. Pearson Educación.
- Bisquerra-Alzina, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cabeza-Leiva, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39-45.
- Carvalho, M. A. y Moreno, A. (2008). La construcción de la identidad de género y la representación de la maternidad en la adolescencia. En A. Gil (Coord.), *Identidad de género vs. identidad sexual* (pp. 89-98). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- De Oliveira, I. O. y Rodrigues da Luz, I. (2010). Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, 34, 17-39. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100003>

- Dias-Prado, P. y Soares-Anselmo, V. (2019). Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. *Pro-Posições*, 30, 1-21. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0137>
- Fundación Gabeiras para el Derecho y la Cultura (2020). *Patrimonio Inmaterial y Desigualdades de Género*. La cultivada. <http://lacultivadaediciones.es/wp-content/uploads/2020/02/patrimonio-y-genero.pdf>
- García, A. y Simón, A. I. (2008). Partir de la experiencia como elemento transformador. En A. Gil (Coord.), *Identidad de género vs. identidad sexual* (pp. 223-226). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- García-Prieto, I. y Arriazu-Muñoz, R. (2020). Estereotipos de género en Educación Infantil: Un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. *Zero-a-seis*, 22(41), 4-30. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p4>
- Golombok, S. y Rust, J. (1993). The measurement of gender role behaviour in pre-school children: a research note. *J Child Psychol Psychiatry*, 34(5), 805-811. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01072.x>
- Gómez, V. (2008). El debate en torno a la regulación de la igualdad de género en la familia. *Política y Sociedad*, 45(2), 13-28. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0808230013A>
- Gómez-Puerta, M. (2020). *Observación, evaluación e innovación educativa*. Universidad de Alicante.
- González-Gómez, M. P. y Cabrera-Gómez, C.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>
- Herdero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata.
- Hernández-García, J., Rodríguez-Menéndez, M. C. y Peña-Calvo, J. V. (2004). Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil. *Revista española de pedagogía*, 62(229), 455-466. <https://revistadepedagogia.org/lxii/no-229/pensamiento-docente-sobre-el-juego-en-educacion-infantil-analisis-desde-una-perspectiva-de-genero/101400010488/>
- Kite, M. (2001). Gender Sterotypes. En J. Worrell (ed.), *Encyclopedia of women and gender. Sex similarities and differences, and the impact of society gender* (pp. 561-570). Academic Press.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129. <https://doi.org/10.1174/1135640054192847>
- Luengo, R. y Gutiérrez, P. (2008). Identidad sexual y coeducación. En A. Gil (Coord.), *Identidad de género vs. identidad sexual* (pp. 106-111). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- 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-Moscoso, D. M. (2018). Estereotipos de género en la docencia en la Universidad de Guadalajara. En D. Andrade (coord.), *Género y educación* (pp. 13-36). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson.
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. SAGE Publications.
- McTaggart, V., McGill, R. y Stephens, S. (2021). Gender differences in the development of children's social and emotional competencies during the pre-school year. *Early Child Development and Care*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1957859>
- Ospina-Botero, M. y Montoya-Pavas, E. (2015). Cambios en los estereotipos de género en la familia. *Textos y sentidos*, 11, 143-153. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/318/306>
- Pallarès-Piquer, M. (2019). Conquistar la igualdad: La coeducación hoy. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 1-4. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.001>
- Puerta-Sánchez, S. y González-Barea, 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://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>
- Rodríguez-Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en infantil. *Know and Share Psychology*, 1(3), 63-70. <http://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Rodríguez-Menéndez, M. C. (2007). Opinión de las maestras de Educación Infantil sobre el papel de la familia y la escuela en la configuración de la identidad de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Salas, B. y Herreros, M. V. (2012). Competencias y valores en educación infantil. Una propuesta coeducativa. En E. Moreno (coord.), *Orientaciones para una educación no sexista* (pp. 243-270). Septem Ediciones.

- Smith, A. B. y Inder, P. M. (1993). Social Interaction in Same and Cross Gender Preschool Peer Groups: a participant observation study. *Educational Psychology*, 13(1), 29-42. <https://doi.org/10.1080/0144341930130104>
- Sureda-García, I., García-Bacete, F. J. y Monjas-Casares, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.
- Valera, L. y Paterna, C. (2016). Ideología de género en el alumnado de Educación Infantil. En J. L. Castejón (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2627-2635). ACIPE.