CC BY

ARTÍCULOS

Revista **Complutense de Educación**
ISSN-e: 1988-2793

EDICIONES COMPLUTENSE

https://dx.doi.org/10.5209/rced.79923

Jugar en igualdad. Análisis de roles de género de los juegos tradicionales en educación infantil: Estudio de caso en una escuela de la Región de Murcia

Lorena Oliver Rodríguez[1], Verónica Alcaraz-Muñoz[2], Llanos Calvo García[3], José Ignacio Alonso Roque[4]

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Mayo 2022 / Aceptado: Junio 2022

Resumen. Este estudio busca analizar los roles de género que surgen en los juegos tradicionales en educación infantil. Se han encontrado numerosas investigaciones que confirman que los juegos tradicionales poseen en sí roles de género. Por otro lado, el currículo educativo en Educación infantil y Educación primaria indica que el juego tradicional es un buen contenido y recurso pedagógico en educación física, un escenario motor donde se producen relaciones sociales de interés para la formación del niño/a y que permite analizar la perspectiva de género en su desarrollo. Apenas se han encontrado investigaciones de esta índole en la etapa infantil. Por ello, el objetivo principal de esta investigación fue analizar si el alumnado de 5 años denotaba roles de género en juegos tradicionales. Dos aulas de Educación Infantil, 28 niñas y 17 niños, fueron observadas durante la puesta en marcha de juegos tradicionales y, posteriormente, sometidas a entrevistas apoyadas en dibujos. Los resultados indicaron los participantes han comenzado a denotar roles de género en los juegos tradicionales. Dichos resultados sugieren que es necesario tener en cuenta estos resultados por parte de las/os docentes la perspectiva de género al aplicar actividades como los juegos tradicionales.
Palabras clave: juegos tradicionales; roles de género; educación infantil; educación física.

[en] Playing equally: Gender role analysis of traditional games in early childhood education: A case study in a school in the Region of Murcia

Abstract. This study seeks to analyse the gender roles that emerge in traditional games in early childhood education. Numerous research studies have been found that confirm that traditional games have gender roles. On the other hand, the educational curriculum in infant and primary education indicates that traditional games are a good content and pedagogical resource in physical education, a motor scenario where social relations of interest for the child's education take place and which allows us to analyse the gender perspective in their development. Very little research of this kind has been found in the infant stage. For this reason, the main objective of this research was to analyse whether 5 year old pupils denoted gender roles in traditional games. Two pre-school classes, 28 girls and 17 boys, were observed during the performance of traditional games and subsequently subjected to interviews supported by drawings. The results indicated that the participants have begun to denote gender roles in traditional games. These results suggest that there is a need for teachers to take a gender perspective into account when implementing activities such as traditional games.
Keywords: traditional games; gender roles; childhood education; physical education.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Oliver, L.; Alcaraz-Muñoz, V.; Calvo, LL.; Alonso, J. I. (2023). Jugar en igualdad. Análisis de roles de género de los juegos tradicionales en educación infantil: Estudio de caso en una escuela de la Región de Murcia. *Revista Complutense de Educación,* 34(3), 653-665.

[1] Universidad de Murcia (España).
E-mail: lorena23lorca@gmail.com
[2] Universidad Católica de Murcia (España). Autor de correspondencia.
E-mail: veronica.alcaraz4@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6920-5352
[3] IES Algarb (España)
E-mail: llanoscalvo22@gmail.com
[4] Universidad de Murcia (España).
E-mail: jialonso@um.es
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6920-5352

1. Introducción

A menudo podemos observar a niños y niñas interviniendo en juegos tradicionales en la calle, aunque cada vez con menos frecuencia por diferentes factores como la pérdida de espacios seguros para el juego o el incremento de otro tipo de actividades de ocio, o en la escuela como un contenido curricular. Al observarlos, podemos recordar juegos de nuestra infancia que evocaban diferentes situaciones de alegría juntos a aquellas personas con las que compartíamos esos momentos. Sin embargo, no solemos plantearnos el por qué unos juegos nos gustaban más frente a otros. Uno de los aspectos que podría justificar esta preferencia lúdica a la hora de elegir participar en un juego frente a otro estaría condicionada por el rol de género (Chaplin, 2015).

1.1. Roles de género

Asumir una visión de género dentro de una investigación educativa supone reconocer en primer lugar que, socialmente, existe un conjunto de ideas, representaciones y creaciones que serán la base para estudiar los comportamientos del alumnado. Así, podríamos decir que los roles de género surgen de los estereotipos o conjunto de creencias y estructuras socialmente compartidas, concretamente en hombres y mujeres (Álvarez et al., 2017). Coen y Banister (2012) entienden género como el conjunto de características diferenciadas que la sociedad asigna a los individuos según el sexo. Dependiendo de la sociedad en la que el individuo se encuentre, sus formas de pensar y sentir estarán determinadas por las normas, valores y modelos de dicha sociedad (Suberviola, 2019). Por ende, se trata de un proceso de socialización donde se practican una serie de comportamientos aceptados como femeninos o masculinos. Dichas conductas son los denominados roles de género (Morales & Morales, 2020). Por lo tanto, los valores culturales donde el individuo vive, marcan una posición en la estructura social, aprendiéndose e interiorizándose desde la infancia y haciendo que los sujetos construyan su propia identidad (Malik & Ballesteros, 2015).

La interiorización de estos roles condiciona la forma de pensar, interpretar y actuar de las personas, así como su forma de relacionarse y los valores que se van adquierendo. Todo esto se interioriza desde la infancia en los procesos de socialización y educación, apareciendo desde la educación infantil una serie de roles de género (Kollmayer et al., 2016; Solbes-Canales et al., 2020), con considerables implicaciones para el día de mañana como adultos y para las interacciones sociales propias de la infancia, que pueden alejarnos de una convivencia más igualitaria en las aulas.

Existen los denominados grupos de socialización que son los encargados de transmitir la cultura: primarios y secundarios. Según Simkin y Becerra (2013), los primarios son aquellos que se caracterizan por la cooperación y asociación íntima cara a cara. Su importancia reside en la capacidad de transmitir a sus miembros unos ideales primarios de convivencia y unas normas comunes. El principal grupo primario es la familia, siendo esta la institución social básica. En esta se inicia el desarrollo de la personalidad del individuo. Los padres socializan a sus hijos e hijas a cada uno de una manera diferente. Otro agente primario es el grupo de iguales. Esta polarización entre géneros es la principal característica de las relaciones sociales (Chapman, 2021). Los espacios sociales de hombres y mujeres están separados por estereotipos y roles de género. Chaplin (2015), indica una mayor sensibilidad de las chicas frente a los chicos en cuanto a la percepción de su aceptación social, dando ellas una gran importancia al hecho de compartir y ser aceptadas en el grupo. Incluso el grupo de iguales influye en la elección de los futuros estudios ya que esto les permite la continuidad en el grupo. Por el contrario, se ha comprobado cómo el sexo masculino posee una mayor coacción a la hora de mostrar sus gustos (Brody & Hall, 2008).

El grupo secundario, donde se encuentran agentes como la escuela y las TIC, tienen una gran influencia respecto a la socialización ya que parten de la igualdad en la educación. Como señala Betancourt (2021), la integración social se inicia con la familia, pero la escuela se encarga de fortalecer los procesos de socialización desde las primeras edades. Esto dota de un gran protagonismo al efecto que posee en la construcción de los estereotipos de género y reproducción de sus esquemas de comportamiento ajustados al modelo de masculinidad y feminidad. Dato oculto en el currículum según Gómez (2019), puesto que este puede dar presencia a diversas formas de sexismo. Diversos estudios reportan un proceso de socialización con iguales (Hernández & González, 2016; Küçükakin & Engin-Demir, 2022) estudiando los roles desde la niñez a la adolescencia, concluyendo con una mayor marca de estereotipos por parte de los niños.

1.2. Juegos tradicionales y conducta motriz

El juego tradicional es una práctica lúdica cuyas reglas se han aprendido mediante la transmisión oral (Lavega, 2006). Construyen aprendizajes, usos y costumbres sociales y culturales y se manifiestan según la época histórica bajo apariencias, símbolos y significados peculiares que se transmiten de generación en generación. Fomentan el aprendizaje de valores y el aprendizaje cooperativo, aunque también pueden transmitir la separación y exclusión de las personas según su sexo (Lavega, 2000).

Hoy en día se confunde el juego deportivo institucionalizado con el juego deportivo tradicional. Parlebas (2001) y Brasó y Torrebadella (2020) explican que el juego deportivo institucional está dirigido por una

instancia oficialmente reconocida, disponiendo de diversos instrumentos como calendarios o árbitros y estando unidos a procesos socioeconómicos, como el fútbol. Sin embargo, el juego deportivo tradicional es aquel que se practica en una larga tradición cultural local, sin depender necesariamente de federaciones e ignorando procesos socioeconómicos, admitiendo variantes en sus reglas e, incluso, dando origen a otras maneras de jugar.

Por otro lado, la conducta motriz y el juego motor tradicional poseen una fuerte relación. Parlebas (2001) define conducta motriz como los conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos surgidos entre los participantes y el medio dado. Así, la persona actúa como un todo ante la práctica motriz, activando aspectos intelectuales, fisiológicos, expresivos, comunicativos y emocionales, no existiendo una actividad inocua. Se trata de una doble perspectiva que combina observación externa (comportamiento observable) con un significado interno. Según Pic y Lavega (2019) cada juego motor se describe por su lógica interna, a través de las relaciones que se producen entre el jugador y otros jugadores, espacio, tiempo y materiales. Este aspecto, entre otros, pueden generar roles de género.

Lavega (2006), explica las características que posee la conducta motriz en los juegos tradicionales, clasificándolos según su lógica interna:

1. Juego tradicional individual: son juegos en los que se actúa sin ayudas ni oposición en las acciones motrices, como peonza, rayuela. Generan situaciones que requieren automatizar estereotipos motores, reproducir repetidamente acciones motrices, dosificar las fuentes energéticas para actuar con eficacia e introyectarse. Desatan conductas motrices asociadas a la constancia, autoesfuerzo, sacrificio y conocimiento de uno mismo.
2. Juego de cooperación: son juegos en los que al menos colaboramos con otra persona para conseguir el reto del juego, como un castillo humano. Emergen conductas asociadas al pacto, el respeto, tomar la iniciativa, crear respuestas expresivas y originales.
3. Juegos de oposición: con relación motriz antagónica (adversario) a una persona al menos, como juegos de lucha, o pilla-pilla. Exigen tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los demás.
4. Juego de cooperación con oposición: colaborando con un grupo de jugadores para oponerse a otro grupo de jugadores que también colaboran entre sí, como los duelos entre equipos en el marro. Exige una toma constante de decisiones e interpretación del mensaje del resto, añadiendo el factor estratégico.

Los juegos tradicionales potencialmente transmiten valores, los cuales a veces son conservadores como la separación y exclusión por razón de género. Todo esto viene determinado por la lógica interna, activando a la persona que juega, a nivel de conocimientos, actitudes y sentimientos (Lavega, 2006; Rovira et al., 2014).

1.3. Juego tradicional, comportamientos y pensamientos

La puesta en práctica de juegos tradicionales desata en la persona un sinfín de comportamientos, pensamientos, emociones y decisiones relacionadas tanto con el propio juego (Lavega, 2002).

A través de la historia podemos comprobar cómo el ámbito de la práctica deportiva ha sido un escenario de masculinidad, donde las tendencias de los roles de este género se han ido reforzando socialmente (Soler, 2007). Conforme las mujeres se han incorporado al mundo del deporte, se les ha vinculado con aquellos que más se relacionan con las características que definen a cada género como, por ejemplo, al género masculino deportes competitivos o al femenino de coordinación, ritmo o expresión (Puig & Soler, 2004).

Como observamos, el juego tradicional guarda una estrecha relación con el género por ser un medio de socialización (Lavega et al., 2017). Es la sociedad la que los crea y, si esta denota roles de género, también lo harán los juegos tradicionales como producto social que son. Ser un fenómeno social promueve diversos comportamientos y pensamientos, tanto de carácter positivo como negativo (Lavega et al., 2013). Parlebas (2001) señaló que los juegos motores individuales sin interacciones motrices con otros jugadores, conllevan relación con los roles de género. Lazarus (1991) y Bisquerra (2003) identificaron roles de género en juegos cooperativos y Jaqueira et al. (2014) en juegos de oposición.

En relación con los pensamientos y comportamientos que surgen en los juegos tradicionales Lavega et al. (2017) afirman que las chicas se sienten más cómodas con juegos tradicionales de carácter rítmico y cooperativo, mientras que los varones se suelen decantar por juegos competitivos. Pic y Lavega (2019) explican que la cooperación está presente mayormente en niñas, mientras que los niños tienen más iniciativa en juegos decisionales con oposición y marcador final (Del Castillo et al., 2012; Vera et al., 2009). Esta interiorización de roles, según Chalabaev et al. (2013) en estudios con escolares y adultos, está presente durante el proceso de enseñanza de juegos tradicionales. Además Lavega et al. (2017), señalan que en ocasiones el docente de educación física distribuye equipos entre género, cuando se trata de intervenir en juegos. Es necesario indagar en el ámbito de Educación Infantil como base donde se comienzan a interiorizar las características de la sociedad que les rodea y los roles de género que poseen los juegos tradicionales. El objetivo del estudio fue analizar si los juegos tradicionales denotan comportamientos y pensamientos relacionados con los roles de género para el alumnado de cinco años dentro de un contexto

educativo. De este objetivo se extrae la siguiente hipótesis: los juegos tradicionales concitan comportamientos y pensamientos asociados a los roles de género en estudiantes de infantil.

2. Método

Es un estudio con un enfoque metodológico cualitativo (Bisquerra, 2004) centrado en a) analizar un contexto específico; b) comprender los significados e intenciones de las personas implicadas; c) partir de la naturaleza subjetiva de la realidad; d) mantener el carácter hermenéutico y dialéctico de la investigación; e) crear una convivencia entre la investigadora y el grupo a observar. Se trata de un estudio de corte *emic*, para conocer los comportamientos e interacciones de los participantes a través de la observación participante y descripción de actos con un alcance descriptivo y comprensivo, para analizar la presencia de roles de género en el alumnado y conocer cómo los expresaban y por qué (McMillan y Schumacher, 2005).

2.1. Participantes y contexto

Participaron 45 alumnas/os de educación infantil (28 niñas y 17 niños; rango de edad=5-6 años) pertenecientes a un centro de titularidad pública ubicado en la comarca de Lorca, en la Región de Murcia. Este centro está considerado de nivel socioeconómico medio-bajo. La actividad principal de los padres y madres gira en torno a las actividades agrícolas. Las relaciones del centro con las familias no son muy fluidas, aunque no problemáticas. La docente participante tenía un rol de control básico de la clase, siendo la investigadora la que tomaba la responsabilidad de plantear y dirigir las actividades. Los progenitores y/o tutores legales de los menores fueron informados y dieron su consentimiento para participar en este estudio, que fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad. Se aplicaron como criterios de inclusión para los participantes: a) ser alumno/a de las aulas de 5 años; y b) no tener ninguna patología diagnosticada por un médico que le impida realizar Educación Física. Como criterio de exclusión, no faltar a dos o más sesiones durante el estudio.

2.2. Instrumentos

Se utilizó la observación participante para conocer la percepción de los acontecimientos de los estudiantes, a través de sus acciones, pensamientos y opiniones surgidas (McMillan y Schumacher, 2005). Se utilizaron tres tipos de instrumentos para la recogida de datos: a) diario de campo; b) entrevista; y c) grabaciones de audio. El diario de campo con carácter abierto (González y Cabrera, 2013), se utilizó en cada sesión de juego, para registrar los comportamientos del alumnado en relación con los objetivos de la investigación. Las grabaciones de audio se utilizaron en dos momentos, como apoyo al diario de campo, grabando en audio aquellos diálogos con los participantes, así como aspectos relevantes que la investigadora observaba (García y Tapia, 2009), y durante las entrevistas que se realizaron a los niños. Estas entrevistas se realizaron tras la intervención de en las sesiones de juegos, y partiendo del dibujo del alumnado, siguiendo las recomendaciones de Cadavid et al. (2014) (ver Figura 1). La entrevista fue semiestructurada, informal y con carácter dialógico (McMillan & Schumacher, 2005) basandose en: a) el tipo de juego tradicional elegido; b) el dominio de los juegos tradicionales; y c) la dimensión social, edad y género de las personas con las que juega si aparece (Moragón & Martínez, 2016). Todas fueron grabadas en audio del mismo modo: a) se recordaban los juegos realizados y se animaba a que dibujaran el que más le había gustado; b) se preguntaba qué era, por qué era el que más le había gustado, quién aparecía en el dibujo y con quién habían jugado; y c) se preguntaba si querían decir algo más.

Figura 1. *Ejemplo de dibujos de los participantes*

2.3. Selección y aplicación de juegos

Los juegos empleados (ver Tabla 1) fueron seleccionados según los criterios propuestos por Lavega y Olaso (2007): a) tres juegos culturalmente practicados en su mayoría por niñas; b) tres juegos culturalmente practicados en su mayoría por niños; y c) dos juegos culturalmente practicados de forma mixta por ambos géneros.

Tabla 1. *Descripción de los juegos aplicados en el estudio*

Género	Nombre del juego	Descripción
Masculino	Marro pelota	Consiste en lanzar una pelota de bando a bando, pero de manera lejana para que ningún miembro del otro equipo pueda agarrarla. Si algún jugador consigue cazarla al vuelo, se permite que un compañero pase al otro bando para recoger los lanzamientos de su equipo. El juego lo gana el equipo que consiga pasar todos sus componentes al otro grupo.
Masculino	A la carrera	Se trata de traer el mayor número de kilos de esparto (en este caso juguetes), en un tiempo limitado. Ganará el que más juguetes traiga.
Masculino	El cordón o pañuelo	Habrá dos grupos de jugadores numerados y situados uno frente a otro. En el centro se colocará otro jugador con un cordón o pañuelo en la mano. Dirá un número y uno de cada grupo, que tenga la cifra nombrada, saldrá. Ganará el primero en coger el pañuelo o cordón.
Femenino	Chapla	Se dibuja un cuadrado en el suelo dividido en cuatro partes numeradas. El juego consiste en tirar una chapa en el número 1 e ir empujándola a pata coja al dos, después al tres y así hasta el final. No pueden salirse de las casillas. También es conocida como rayuela. Fue elaborada una chapa con 6 números.
Femenino	Frutas, frutas, fuera	En el suelo se dibuja con tiza un cuadrado grande dividido en apartados (frutas, animales, colores, plantas, transportes y nombres). Deben recorrer con apoyos alternativos de pies en cada cuadrado diciendo primero el nombre del apartado que toca y luego recorrer todo el cuadrado diciendo nombres de cosas que pertenezcan a ese apartado. Si algún jugador se corta sin saber qué decir durante el recorrido, pierde el turno. En este caso, para la intervención, se elaboraron 5 cartulinas con los siguientes dibujos: frutas, transportes, colores, flores y animales.
Femenino	Gato y ratón	Se agarran todos de las manos en círculo, dando vueltas en torno a un jugador que estará en el centro. Durante el juego cantan mientras la que está sentada en el centro tiene que coger a alguien que ocupará su posición en el siguiente turno.
Mixto	Buen zapatero	Los jugadores se sitúan uno al lado de otro. El jugador que la "paga" se coloca frente a ellos y debe adivinar qué jugador tiene en la mano un zapato que estos se están pasando por el hueco que hay entre ellos. Al que se le adivina le toca quedársela.
Mixto	Escondite inglés	Uno de los participantes se la queda y mirando a la pared debe cantar "1, 2, 3 escondite inglés". Los demás deberán dirigirse hacia esta persona y, cuando se dé la vuelta, deben parar. La persona a la que vea en movimiento volverá al inicio. Gana aquel o aquella que llegue a la persona que se la queda.

2.4. Procedimiento

La intervención estuvo dividida en tres fases, con un total de ocho sesiones de 60 minutos, siguiendo las aportaciones de González y Cabrera (2013). La primera fase tuvo como objetivo principal desarrollar una toma de contacto general con los juegos por parte del alumnado, aplicando algunos de los juegos seleccionados para el estudio. La segunda fase constó de tres sesiones donde se organizaron circuitos de juegos tradicionales por grupos, con el fin de crear grupos diversos y ver cómo el alumnado interactuaba. La tercera fase incluyó las cuatro últimas sesiones, pero esta vez la elección del juego era libre, pudiendo ir cada niño al juego que deseara.

Todas las sesiones de la segunda y tercera fase tuvieron una organización similar: parte inicial, de desarrollo y final. Para la inicial, la investigadora llegaba al aula, saludaba al alumnado y estos ya sabían que tocaba salir a realizar los juegos. Cada maestra preparaba a los pequeños en fila para salir al porche delantero. La investigadora ya había preparado en él todos los materiales y recursos necesarios. Una vez que llegaban a este porche la investigadora sentaba a las y los estudiantes en un círculo para explicar qué iba a hacerse ese día y recordar cada juego. De esta manera se procedía a la parte de desarrollo que se iniciaba con un

calentamiento previo antes de comenzar el juego, con el que mediante la actividad "Juan dice..." el alumnado realizaba estiramientos, movimientos articulares y pequeñas actividades cardiovasculares como saltos. Para facilitar tanto la labor investigadora como el juego al alumnado, el patio se dividió en rincones dedicado cada uno a un juego tradicional. En él se colocó un dibujo con el nombre del juego y dibujos que recordaban al alumnado cómo se jugaba. Una vez finalizado el tiempo de juego, llegaba la parte final donde se preguntaba a los pequeños cómo lo habían pasado y si querían contar algo. De esta manera, la maestra recogía al alumnado para volver al aula. En la sesión de juegos participaba todo el alumnado, aunque solo se recogieron datos de aquellos cuyos familiares habían firmado el consentimiento.

Tras las sesiones dos y tres de la segunda fase se realizaron entrevistas individuales en el aula. Mientras la maestra ponía a trabajar al alumnado, se llamaba a uno de los niños/as. Se realizaron en una mesa apartada del aula, la cual estaba alejada de ruidos, utilizada como el rincón del juego, resultando así un espacio confortable para estos. Estas entrevistas se realizaron por orden de lista, de manera individual para así no condicionar las respuestas y tenían una duración de 2-3 minutos por persona debido a la edad de los pequeños, con un total de 20 minutos diarios.

2.5. Análisis de los datos

Los métodos cualitativos no exigen ninguna formalización hipotética, sino que precisan de una cuidadosa aproximación reflexiva y teórica al problema a abordar, cotejando la información preexistente y valorando cuantos supuestos apriorísticos puedan arbitrarse (Etxebeste et al., 2018). De esta manera, para el análisis de contenido tuvimos en cuenta el principio epistemológico Verstehem (Flick, 2004) así como las orientaciones sugeridas por Bardin (2002), con el fin de comprender el fenómeno de estudio desde la perspectiva de los propios participantes, por ser una situación social en un momento y lugar concretos. Para el análisis de datos textuales se utilizó el programa Atlas.ti versión 7, para la gestión de los datos cualitativos recogidos, favoreciendo el tratamiento, transformación y organización de la información. Los pasos seguidos fueron: 1) producción de los documentos. Las notas del diario de campo y las grabaciones de audio fueron transcritas en un texto word, para facilitar el posterior análisis en el programa Atlas. ti versión 7. Los dibujos fueron escaneados, con el mismo fin; 2) la disposición de la información recogida en los instrumentos. Se organizaron los documentos anteriores para su análisis. Se crearon documentos relacionados con los diarios de clase, grabaciones de audio, dibujos y entrevistas realizadas. Se clasificó la información en función del género del participante, para favorecer una estructura coherente y que su lectura revelara los datos más significativos y facilitara la interpretación de los datos; y 3) la organización de los datos. Se procedió a analizar los datos a través de categorías de forma inductiva-deductiva, las cuales dieron lugar a posteriores redes semánticas de códigos. Para esta organización se utilizó el proceso propuesto por McMillan y Schumacher (2005): a) Obtener una visión del conjunto. Se realizaron lecturas pausadas de los datos, anotando ideas sobre estas; b) Extraer temas generales a partir de los datos. Considerando el marco teórico de referencia, se contrastó la información recogida por los instrumentos y se identificaron otros temas que no estaban preestablecidos; c) Comparar la duplicidad de los temas. Se comprobró en qué documentos se encontraban similitudes de respuestas del alumnado, subrayándolos y dotándolos con un mismo nombre o tema; d) Conectar temas similares. Se compararon los diferentes temas encontrados anteriormente (paso c), buscando similitudes y diferencias entre ellos. Esto permitía comprobar si correspondía correctamente el nombre del tema con los datos y a comprobar si había otros temas importantes sin la categorización inicial; e) Empezar a clasificar los datos en función de los temas. Se realizaron conjuntos de datos para obtener temas relevantes al objeto de investigación. Para ello se atendieron a preguntas como ¿hay temas que son subtemas de otros?, ¿hay temas que no se han reconocido?; y f) Revisión de los datos. Por último, se perfeccionó este proceso de clasificación, revisando continuamente los temas obtenidos.

3. Resultados

El análisis de los datos generó un total de 5 unidades hermenéuticas. Las dos primeras estaban compuestas por 38 documentos primarios, correspondientes a los dibujos del alumnado y diferenciadas por género, es decir, cada unidad hermenéutica estaba dividida entre niños y niñas. Las dos unidades siguientes correspondían a 36 documentos primarios, pertenecientes a las entrevistas de los participantes (al igual que con los dibujos, una unidad hermenéutica está dirigida a las entrevistas de las niñas y otra a las de los niños). La última unidad hermenéutica contenía dos documentos primarios, correspondientes a los diarios de campo.

Tras el análisis se establecieron una serie de categorías para organizar la información recabada. Se distinguieron categorías deductivas, teniendo en cuenta el marco teórico de referencia en el estudio (ver Tabla 2), y las categorías inductivas aportadas por los participantes (ver Tabla 3).

Tabla 2. *Análisis de las categorías deductivas*

Categoría	Tipo
Dibujos	P-C
Alusión al pasado	P
Alusión a otras instituciones como justificación de preferencia de un juego	P
Alusión a animales como motivo de preferencia de un juego	P
Exigencia	P-C
Números como característica para elección de un juego	P-C
Inseguridad masculina (no me gusta este juego porque no sé saltar bien)	P-C
Inseguridad femenina (no juego al marro porque no se lanzar bien la pelota)	P-C
Buscar aprobación (preguntan para asegurar que lo que hace es correcto)	P-C

Nota. P = Pensamiento; C= Comportamiento; P-C = Pensamiento y comportamiento

Tabla 3. *Análisis de las categorías inductivas*

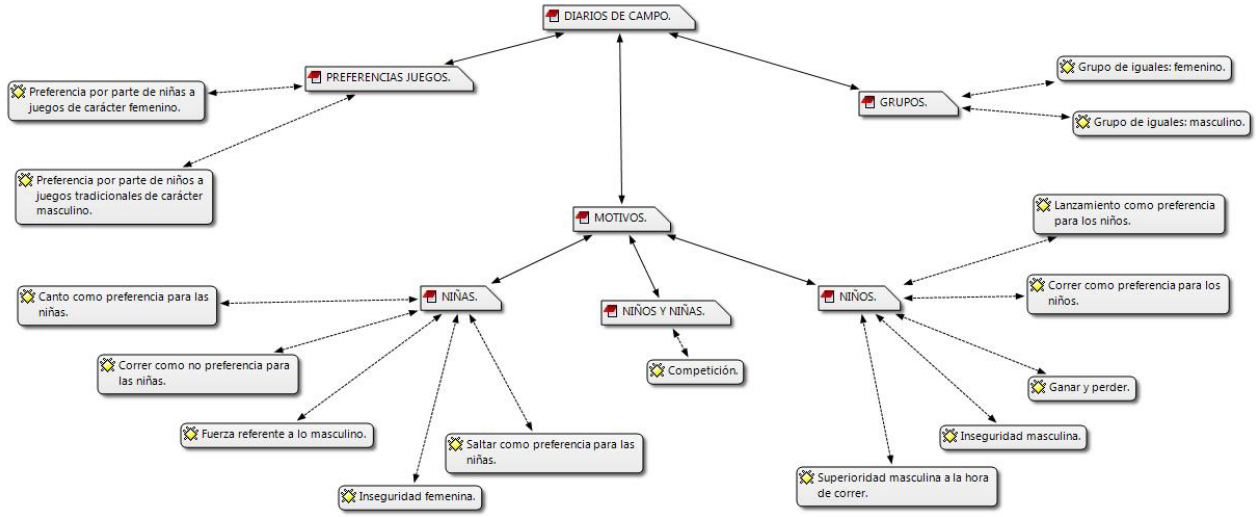
Categoría	Tipo
Juego tradicional de carácter mixto	P-C
Juego tradicional de carácter masculino	P-C
Juego tradicional de carácter femenino	P-C
Grupo de iguales: mixto	P-C
Grupo de iguales: femenino	P-C
Grupo de iguales: masculino	P-C
Grupo de iguales: individual	P-C
Alusión a la familia	P
Salto	P-C
Correr	P-C
Seguro de sí mismo	P
Lanzar	P-C
No le gusta cantar	P
Ganar-perder	P
Toma de decisiones	P-C
Victoria	P-C
Preferencia por parte de niños a juegos tradicionales de carácter masculino	P-C
Preferencia por parte de niñas a juegos tradicionales de carácter femenino	P-C
Superioridad masculina a la hora de correr	P-C
Canto como preferencia para las niñas	P-C
Correr como preferencia para los niños	P-C
Lanzamiento como preferencia para los niños	P-C
Competición	P-C
Fuerza referente a lo masculino	P-C
Saltar como preferencia para las niñas	P-C
Correr como no preferencia para las niñas	P-C

Nota. P = Pensamiento; C= Comportamiento; P-C = Pensamiento y comportamiento

3.1. Diario de campo

En la Figura 2 se distinguen las categorías encontradas al analizar el diario de campo. En las categorías deductivas, la de mayor aparición fue "preferencia por parte de niños a juegos tradicionales de carácter masculino" (16 veces en 16 días), ya que la mayoría de niños eligen juegos como "a la carrera". Solo aparece una vez "saltar como preferencia para las niñas" y "canto como preferencia para las niñas". Por otro lado, en relación con las categorías inductivas, la "inseguridad masculina" e "inseguridad femenina" se muestran a través de comentarios como "no juego a este juego porque no se hacerlo bien".

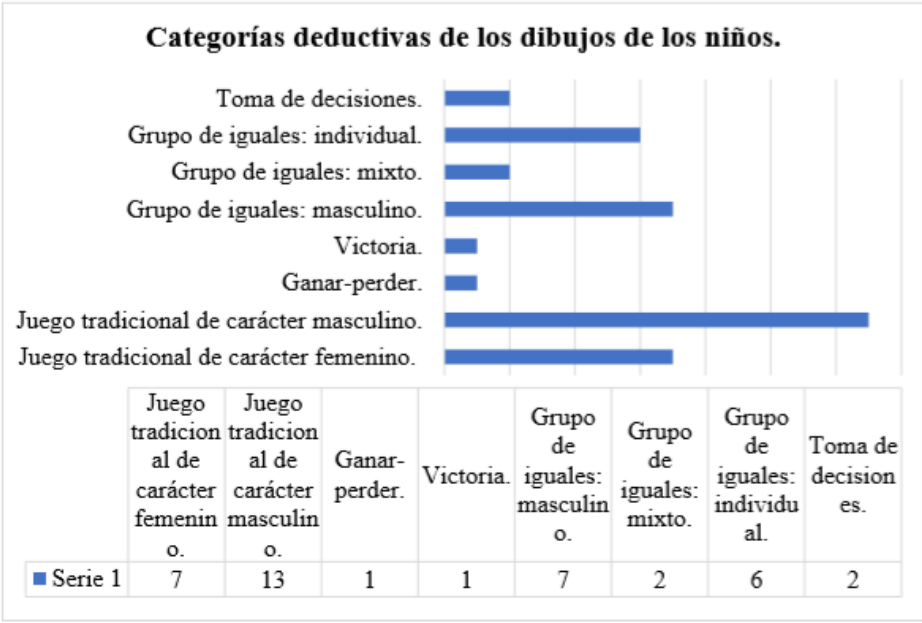
Figura 2. *Categorías extraídas en el análisis del diario de campo*



3.2. Dibujos del alumnado

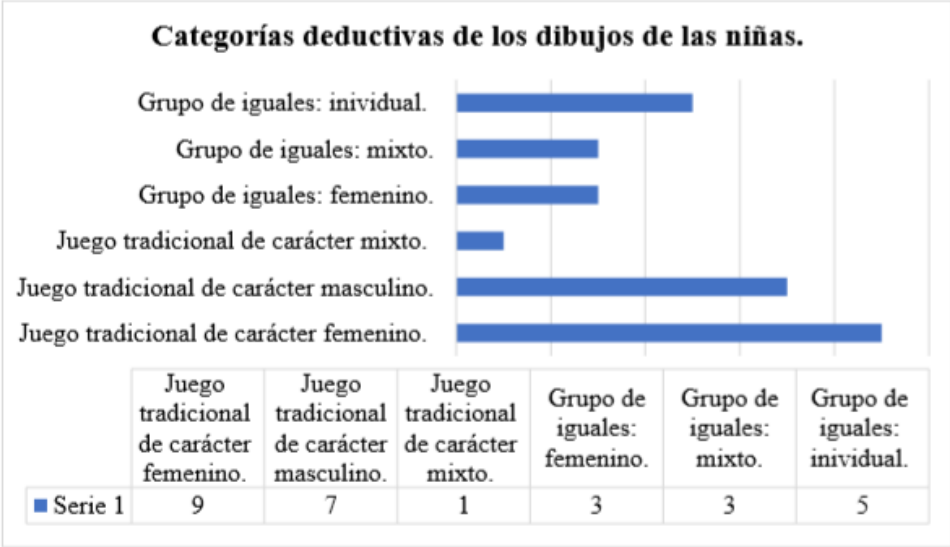
Las categorías encontradas al analizar los dibujos fueron distinguidas en función del género de los participantes. En el caso de los niños, la categoría deductiva más repetida fue "juego tradicional de carácter masculino", por sus numerosas elecciones de juegos como el marro pelota como juego favorito (ver Figura 3). En cambio, para las niñas la más repetida fue "juego tradicional de carácter femenino", dado que se decantaron la gran mayoría por juegos como "frutas, frutas, fuera" (ver Figura 4). En relación con las categorías inductivas, la única que aparece en los dibujos de los niños es "alusión a animales", la cual se repite 1 sola vez. En cuanto a las niñas no se dio ninguna categoría inductiva.

Figura 3. *Frecuencia de las categorías deductivas de los dibujos de los niños*



	Juego tradicional de carácter femenino.	Juego tradicional de carácter masculino.	Ganar-perder.	Victoria.	Grupo de iguales: masculino.	Grupo de iguales: mixto.	Grupo de iguales: individual.	Toma de decisiones.
Serie 1	7	13	1	1	7	2	6	2

Figura 4. *Frecuencia de las categorías deductivas de los dibujos de los niñas*



3.3. Entrevistas del alumnado

Las categorías encontradas al analizar las entrevistas de los participantes fueron distinguidas en función del género. En el caso de los niños, la categoría deductiva más repetida fue "juego tradicional de carácter masculino", mientras que "ganar-perder", "seguro de sí mismo" y "no le gusta cantar" fueron las categorías con menos frecuencia de aparición (ver Gráfico V). Para las niñas, la más frecuente fue "juego tradicional de carácter femenino", mientras que las menos repetidas fueron como "contar" o "alusión a la familia" (ver Gráfico VI). En relación con las categorías inductivas, los niños aluden por igual a la "exigencia", "números", "búsqueda de aprobación" y "alusión al pasado". Por otro lado, entre las niñas aparecieron "alusión a otras instituciones" o "decoración (números)".

Figura 5. *Categorías extraídas en el análisis de las entrevistas realizadas a niños*

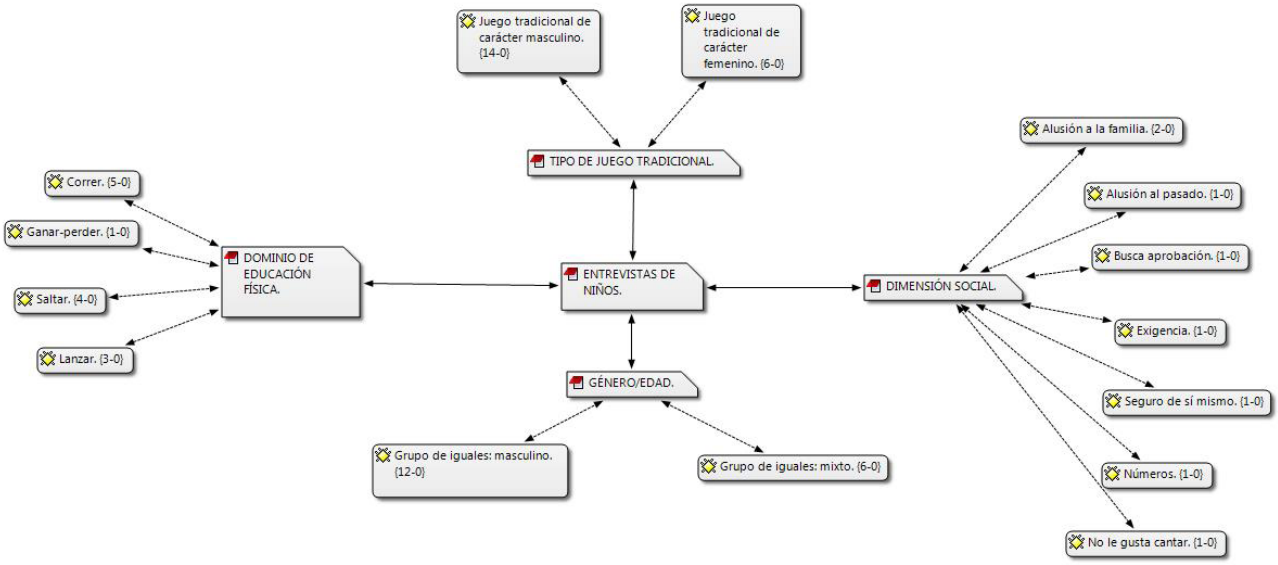
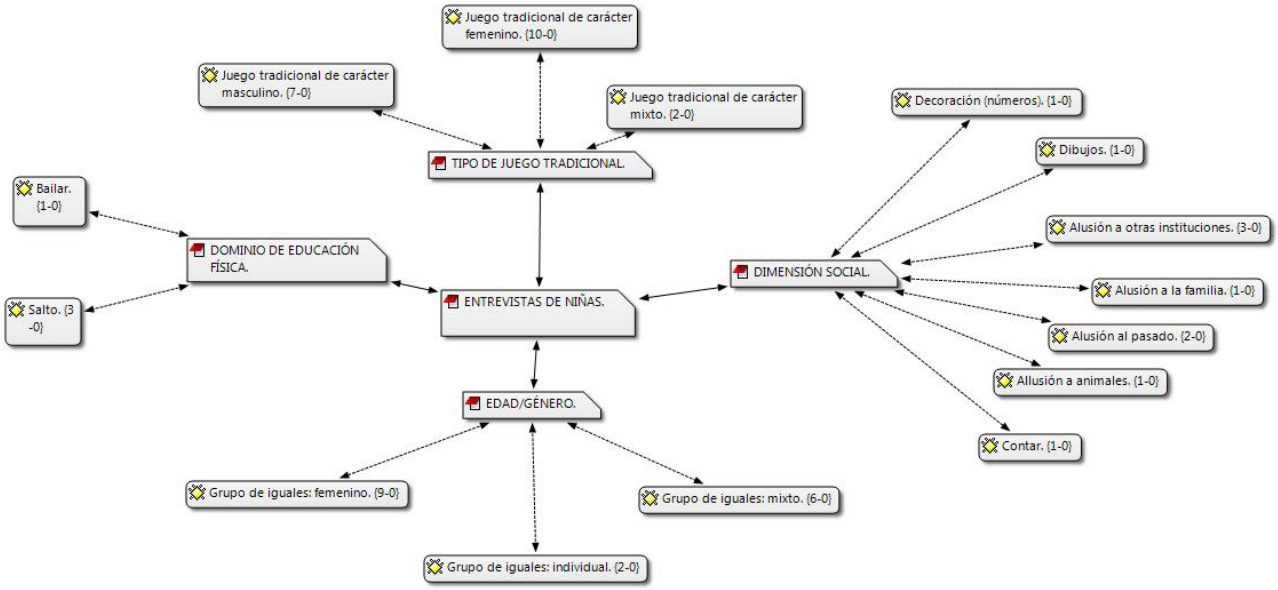


Figura 6. *Categorías extraídas en el análisis de las entrevistas realizadas a niñas*



4. Discusión

4.1. Los amigos, un motivo para elegir un juego

Simkin y Becerra (2013) señalan los grupos de socialización primarios y secundarios. Dentro de estos últimos, encontramos el grupo de amigos. En la presente investigación, podemos comprobar que algunos niños han cambiado de grupo porque lo han hecho sus amigos. Al igual ocurre con el femenino. Por ejemplo, una niña realiza el siguiente comentario: "me aburro, prefiero otro juego, pero aquí están mis amigas" (diario de campo). Así, como indican Kollmayer et al. (2016), existe un mayor rol de género cuando interviene el grupo de iguales. La diferencia es que esto ocurre en menos ocasiones en los grupos de las niñas, coincidiendo de nuevo con las aportaciones de los mismos autores, que encuentran mayor marca de estereotipo en los niños. Cabe destacar una categoría inductiva que ha surgido. Se trata de "buscar aprobación". "¡Antonio!, ¿a que tú jugaste conmigo a esto?" (entrevista) es un ejemplo de un niño que buscaba la aprobación de su amigo Antonio mientras realizaba su dibujo. Esto podemos relacionarlo con Chaplin (2015), que explican que surge una sensibilidad personal para ser aceptado en un grupo de iguales. Algo similar ha ocurrido con las niñas, pero en varias ocasiones más (dibujos, entrevistas y diario de campo), donde veíamos cómo buscaban aprobación con otras amigas para ver si realizaban bien un juego o intentaban realizar juntas juegos diferentes. De nuevo coincide con estos últimos autores que explican que las niñas denotan una mayor sensibilidad de su adaptación social, dando más importancia a compartir y ser aceptadas en un grupo, buscando así la aprobación en su grupo de iguales.

4.2. Las cualidades de representación de género

Los resultados obtenidos mostraron diversas categorías relativas a las cualidades de representación de género, tal como correr, lanzamiento, competición, fuerza o canto. En varias ocasiones se registran conversaciones entre niños y niñas donde los primeros comentaban que a ellos se les daba mejor un juego porque había que correr y, en esta cualidad, eran mejores. "Os vamos a ganar, nosotros sabemos correr mejor" (diario de campo. En cambio, las niñas descartaban juegos de correr, como es el caso de María: "Me voy a otro juego seño, aquí en el pañuelo hay que correr y eso no me gusta" (diario de campo). Ocurre algo similar con la fuerza y lanzamiento, Antonio, por ejemplo, escoge el marro pelota como su juego favorito "¡Seño!, este es mi juego favorito, puedo correr y lanzar muy muy fuerte" (dibujo y entrevista). En cambio, las niñas eligen como favoritos juegos como buen zapatero justificando que les gusta cantar y jugar con sus amigas (dibujos, entrevistas y diario de campo). Lavega et al. (2017) y Pic y Lavega (2019) destacan que las niñas suelen sentirse más cómodas en juegos de carácter rítmico y cooperativo, mientras que los niños lo hacen con juegos donde destacar características como las explicadas. Esto podría deberse a la idea de Honnrubia (2019) sobre que los juegos tradicionales transmiten valores conservadores como la separación y exclusión de sexos. De la misma manera, se debe recordar la lógica interna de cada juego motor, la cual puede evocar roles de género (Pic y Lavega, 2019). Así, podemos comprobar cómo los niños eligen juegos de oposición en un medio estable con factor estratégico, mientras las niñas escogen juegos de colaboración (Lavega, 2006).

Por otro lado, los resultados mostraban la presencia de la competición entre los dos géneros. En uno de los ejemplos ocurridos se mencionó: "¡Oye! ¿Por qué no hacemos dos equipos, uno nosotros los chicos y otro las chicas? ¡les vamos a ganar a todas!" (diario de campo). Este comentario fue procedente de un niño, mientras sus compañeros le apoyaban en esa decisión. Algunas de las niñas lo ven bien, pero vemos como tres niñas salen y se dirigen a otro juego. Les preguntamos qué les pasa y responden que no quieren jugar, es peligroso porque sus compañeros van a lanzar fuerte y puede caerle en la cabeza. En esto último, podemos ver otro ejemplo similar a lo explicado en el párrafo anterior, pero añadimos la competición que surge entre sexos. Esto puede tener varios motivos. Uno de ellos puede ser el que comenta Lavega et al. (2013): surgen roles de género cuando los participantes compiten entre sí. Otro de los motivos puede ser que surgen más estereotipos cuando intervienen entre iguales (Chapman, 2021). Añadir a esto que muchos maestros reproducen un modelo competitivo distribuyendo los grupos de juego por género, por lo que esto podría haber sido otro de los motivos de la elección de este niño (Lavega et al. 2017).

4.3. La escuela y la dimensión afectiva como espacio de socialización

Se encontraron categorías relacionadas con grupos de socialización. "A mí me gusta este juego, porque es el juego de la moni Tamara" (entrevistas) comenta una niña refiriéndose a su monitora de comedor. Al igual ocurre con otra niña, pero esta vez haciendo alusión a la escuela de verano. Al preguntar ambas coinciden en lo mismo: les gusta porque podían jugar con sus amigas. Una de ellas comenta incluso que sus amigas la miraban y le decían que saltaba muy bien (entrevista). Esto puede deberse a la sensibilidad de ser aceptada en grupo y poder compartir la experiencia con sus iguales (Arasanz, 2008). La lógica interna evoca unos sentimientos positivos hacia estas niñas y el juego. Fluyen dos de los marcos de identidad que Ortega (1998) explica: la dimensión afectiva y emocional junto a las relaciones e interacciones sociales.

También surgen categorías "dibujos y números", una niña indica que le gustan los juegos chapla y frutas, frutas, fuera porque poseen dibujos y números (entrevista y dibujos). Esto podría relacionarse con la escuela, ya que son contenidos que se trabajan en ella y como señalan Küçükakin & Engin-Demir (2022) y Simlin et al. (2013) la escuela es uno de los agentes de socialización que posee gran influencia sobre el alumnado.

4.4. La familia, un agente de elección de juegos

La familia es un factor muy vinculado al pequeño, ya que se trata del primer agente de socialización y, sobre todo a estas edades, incide mucho en la elección de los infantes (Simkin & Becerra, 2013). La "alusión a la familia" está presente, una niña indica que le gusta un juego "porque es el juego de mamá" (entrevista), mientras que para uno de los niños su juego favorito es aquel con el que suele jugar con su hermano (entrevista).

5. Conclusiones

En base a los resultados obtenidos, se puede confirmar que sí se dan pensamientos y comportamientos relacionados con los roles de género para los estudiantes participantes en el presente estudio. Además, se refleja una estereotipación en la elección de los juegos tradicionales realizados por estos estudiantes y los grupos de personas con los que preferían jugar. No es el total de los participantes el que vivencia los roles de género, pero sí lo hace una gran parte. La edad de infantil es cuando se comienzan a interiorizar los roles de género, pero cada niño es diferente y su proceso puede comenzar antes o después.

En relación a los comportamientos, podemos confirmar que sí aparecieron comportamientos relacionados con los roles de género, como la elección de juegos de acuerdo a la clasificación social de géneros de Lavega y Olaso (2003). Además, se ha podido comprobar cómo se han hecho presentes aspectos característicos de la Educación Física como el salto o correr, entre otras, socialmente segmentadas por género, siendo elegidas por el alumnado según el concepto social.

Al analizar los pensamientos de los niños/as, a través de los dibujos y las entrevistas, se pudo comprobar cómo gran parte elegían juegos que la sociedad ha dividido por géneros. Gracias a las entrevistas se pudo conocer mejor los pensamientos de los alumnos permitiendo ver cómo muchos de ellos podían relacionarse con los roles de género tratado en el presente estudio. La mayoría de niños mencionaban correr como una característica que les gustaba y, por ende, hacía que eligieran juegos con estas acciones motrices o lo mismo con las niñas y el baile.

Podrían encontrarse diferencias entre los resultados que se hallaron durante y tras el juego, aunque no muy destacadas. Esto podría responder a que, como se ha mencionado anteriormente, los roles de género son construcciones sociales, es decir, son alterables y no fijos, respondiendo por ello a un espacio y temporalidad que se determinan dependiendo del concepto social. Aparecen así algunas nuevas líneas de investigación a desarrollar considerando la aparición de géneros que superan la tradicional división entre mujeres y hombres,

como no binarios. La perspectiva de construcción social y personal del género fuera de la heteronorma puede implicar nuevas perspectivas en el conocimiento del papel de los juegos tradicionales en esta construcción de la personalidad desde la etapa de Educación infantil.

La metodología cualitativa muestra una marca de estereotipación por parte de los niños, aunque no es muy significativa. Se ofrece a los docentes un conocimiento basado en evidencias prácticas acerca de la importancia de tener en cuenta el género a la hora de planificar sesiones de juegos tradicionales. Los datos muestran cómo este alumnado de tan sólo cinco años ya comienza a mostrar roles de género en los juegos tradicionales aplicados en clases de educación física. Este aspecto puede ser de gran interés a tener en cuenta por los docentes de educación física para poder trabajar sobre la paulatina reducción de los estereotipos de género a través de la motricidad.

6. Referencias bibliográficas

Álvarez, N., Carrera, M. V., & Cid, X. M. (2017). Una aproximación a las actitudes hacia la diversidad sexual en la infancia: el juego de la casa de colores. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 5,* 326-329. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.05.2829

Betancourt, L. (2021). La escuela desde la mirada de género. *Aula virtual, 2*(04). 147-156.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21,* 7-13.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa.* La Muralla.

Brasó, J., & Torrealba, X. (2020). El juego del corneball, un pre-texto del pasado para crear debate en la educación física del presente. *Retos* (37), 810-819. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67484

Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 395-408). The Guilford press.

Cadavid, I. C., Vásquez, J. C., & Boteto, J. D. (2014). El uso de juegos dramáticos y dibujos para explorar las representaciones sociales de los niños y las niñas acerca del aprendizaje y la enseñanza del inglés. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 19(3), 287-304.

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and perfomance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise, 14*(2), 136-144. http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005

Chaplin, T. M. (2015). Gender and Emotion Expression: A Developmental Contextual Perspective. *Emotion Review, 7*(1), 14-21. https://doi.org/10.1177/1754073914544408

Chapman, R. (2021). Moving beyond 'gender-neutral': creating gender expansive environments in early childhood education. *Gender and Education, 34*(1) 1-16. https://doi.org/10.1080/09540253.2021.1902485

Coen, S. & Banister, P. (2012). *What a difference sex and gender make: a gender, sex and health research casebook.* Institutes of Health Research.

Del Castillo, O., Rodríguez, S., González, T., & Campos, M. C. (2012). Gender equity in physical education: the use of information. *Sex Roles, 67,* 108-121. http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219

Extebeste, J., Lavega, P., Lagardera, F., & Alonso, J. I. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional. *Apunts. Educación Física y Deportes, 4*(134), 20-38. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.02

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.

González, P. M., & Cabrera, C. C. (2013). Actitudes hacia los roles de sexuales y de género en niños, niñas y adolescentes (NNA). *Plumilla educativa,* (12), 339-360.

Hernández, A., & González, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *Ciencia Ergo Sum, 23*(2), 112-120.

Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Aráujo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI, 32*(2), 15-32.

Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: development, consequences and interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 361-377. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Küçükakin, P. M., & Engin-Demir, C. (2022). A critical analysis of discourses on gender equality in education: the case of Turkey. *Gender and Education*. https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2050679

Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. INDE

Lavega, P. (2006). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación Social*, (33), 54-72.

Lavega, P., & Olaso, S. (2017). *Mil juegos y deportes populares y tradicionales.* Paidotribo.

Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación, 25*(3), 347-360.

Lavega, P., Saez, U., Lagardera, F., March, J., & Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales de psicología, 3*(33), 538-547. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation.* Oxford University Press.

Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Scielo,* (47). http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa.* Pearson Eduación S.A.

Moragon, F., & Martínez, V. E. (2016). Juegos de niñas y juegos de niños. Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo. *Revista de Universidad de Costa Rica, 40*(1), 1-17.

Morales, S., & Morales, T. (2020). ¿Por qué hay pocas mujeres científicas? Una revisión de literatura sobre la brecha de género en carreras STEM. *Revista ESIC, 22*(22), 118-133. https://doi.org/10.7263/adresic-022-06

Nolla, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Revista Cubana de Educación Media y Superior,* 11, 107-115.

Ortega, F. (1998). Imágenes y representaciones de género. *Asparkía, 9*, 9-20.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz.* Paidotribo.

Pic, M., & Lavega, P. (2019). Estimating motor competence through motor games. *Revista Internacional de ciencias del deporte, 15*(55), 5-19. https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05501

Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 24*(47), 119-142.

Solbes-Canales, I., Valverde-Montesino, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology, 11*, 1-116. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609

Suberviola, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *Iqual. Revista de género e igualdad,* 3, 80-93. https://doi.org/10.6018/iqual.369611

Tonucci, F. (2016). *Enseñar o aprender.* Losada.

Vera, J. A., Moreno, R., & Moreno, J. A. (2009). Relationships between the transfer of responsibility in assessment and the perception of equality in physical education classes. *Cultura, Ciencia y Deporte, 4*(3), 25-37. http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v4i10.134