Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Infantil

TRABAJO FIN DE GRADO

ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA APLICACIÓN PRÁCTICA A TRAVÉS DEL JUEGO DRAMÁTICO COEDUCATIVO

Presentado por: Bárbara Herrera Pueyo

Tutelado por: Yasna Patricia Pradena García

Soria, 11 de julio de 2024

RESUMEN

La educación en igualdad es una de las prioridades de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la ONU. Este trabajo presenta una propuesta didáctica de cuatro actividades, basadas en el juego dramático, que pueden ser de utilidad para identificar la existencia de estereotipos de género en Educación Infantil y establece una serie de métodos coeducativos como propuesta de intervención en el aula. Además, se realiza una aplicación práctica de dicha propuesta en dos aulas de un centro de Soria, con un grupo de 26 participantes, compuesto por 16 niñas y10 niños. Los resultados muestran la existencia de patrones de género evidentes. Por tanto, la intervención coeducativa continuada podría fomentar los comportamientos más igualitarios entre las niñas y los niños, sin basarse en conductas sociales estereotipadas asociadas al género.

Palabras clave: Estereotipos de género, juego dramático, coeducación, Educación Infantil, propuesta didáctica

ABSTRACT

Education for equality is one of the priorities of the Sustainable Development Goals (SDGs) established by the UN. This paper presents a didactic proposal of four activities, based on dramatic play, which can be useful to identify the existence of gender stereotypes in Early Childhood Education and establishes a series of coeducational methods as a proposal for intervention in the classroom. In addition, a practical application of this proposal is carried out in two classrooms of a center in Soria, with a group of 26 participants, composed of 16 girls and 10 boys. The results show the existence of evident gender patterns. Therefore, continued coeducational intervention could encourage more egalitarian behaviors between girls and boys, without relying on stereotyped social behaviors associated with gender.

Key words: Gender stereotypes, dramatic play, coeducation, Early Childhood Education, teaching proposal

ÍNDICE

1. **INTRODUCCIÓN** 1

1.1.COMPETENCIAS GENERALES 2

1.2.COMPETENCIAS ESPECÍFICAS 3

2. **OBJETIVOS** 4

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA **5**

3.1 FUNDAMENTOS Y RELEVANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DE LA ETAPA INFANTIL. 5

3.2 TEORÍAS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS DEL JUEGO DRAMÁTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL. 8

3.3 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL. 12

3.4 LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL 13

3.5 PROPUESTA PARA TRABAJAR LA COEDUCACIÓN 15

4. **DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN** 17

4.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA 17

4.2 ACTIVIDADES 19

4.3 EVALUACIÓN 24

5. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA **26**

6. CONCLUSIONES **36**

6.1 LIMITACIONES 38

6.2 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN 38

6.3 CONSIDERACIÓN FINAL 39

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **40**

8. ANEXOS **45**

ANEXO I. ¿CUÁL ES TU COLOR FAVORITO? 45

ANEXO II. “DE MAYOR QUIERO SER…” 46

ANEXO III. “ELIJO UN JUGUETE PARA VACACIONES” 47

ANEXO IV. “CAPERUCITA ROJA Y CAPERUCITO AZUL” 48

ANEXO V. RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES 49

..... 49

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, todos los países pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) coinciden en que, para garantizar un desarrollo adecuado y sostenible, es necesario contar con una educación de calidad y velar por la igualdad de género. Por este motivo, en el año 2015, la Asamblea General de la ONU estableció, en el marco de la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por ambas cuestiones (Sanahuja, 2019). En concreto, la UNESCO, como coordinadora de la Agenda de Educación 2030, ha definido la "Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación (2019-2025)" donde se menciona que la igualdad de género (ODS 5) debe ser un aspecto estrechamente asociado al derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ODS 4). Para ello, una prioridad de gran importancia para los docentes es el establecimiento de "Mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para empoderar".

En este contexto, tiene especial relevancia la identificación de patrones de comportamiento en edades tempranas que supongan un perjuicio para la igualdad de género y puedan afectar al desarrollo social a largo plazo, así como, contar con instrumentos didácticos que permitan revertir esta problemática. Concretamente, el objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica para identificar la existencia de estereotipos de género en Educación Infantil y educar en igualdad.

Por tanto, el trabajo desarrolla una propuesta que se lleva a cabo utilizando el juego dramático como herramienta pedagógica puesto que sus características lo hacen idóneo para analizar las conductas de las niñas y los niños. En esta tipología de juegos, las niñas y los niños representan roles o papeles sociales (Sarlé y Rosemberg, 2015) en función de sus experiencias vitales y, una vez finalizado el juego, el docente puede invitar a la reflexión a través de métodos basados en la coeducación (Subirats,1994).

Adicionalmente, se realiza una aplicación práctica de dicha propuesta en dos aulas de Educación Infantil formadas por un total de 26 niñas y niños de 4 años de edad del Colegio Las Pedrizas de la ciudad de Soria. Específicamente, se han llevado a cabo cuatro juegos dramáticos con el objetivo de identificar estereotipos de género en cuanto a los colores y las formas, las profesiones, los juguetes y los roles en cuentos tradicionales. Posteriormente, se ha recogido la información de los sucesos acontecidos en las sesiones, utilizando como herramientas tanto la observación sistemática como el análisis de los dibujos proporcionados por las niñas y niños. Finalmente, se han analizado los resultados, evidenciando la existencia de estereotipos de género en las niñas y niños.

Pero esta propuesta, no sólo se limita a identificar patrones en la conducta de las niñas y los niños, sino que, en línea con lo propuesto por Subirats (2007), persigue la eliminación de barreras de género, que incitan o impiden desarrollar ciertos comportamientos en función del género. Para ello, se realiza una reflexión conjunta en una asamblea donde las niñas y los niños expresan sus sentimientos y emociones, cobrando especial importancia el rol del docente, que guía el discurso y formula preguntas para que las niñas y los niños sean capaces de identificar estereotipos de género, de manera que tomen conciencia de ellos, y en el futuro puedan elegir libremente sin que se sientan condicionados por los estereotipos sociales.

Por tanto, este estudio elabora una propuesta didáctica innovadora que utiliza como instrumento pedagógico fundamental el juego dramático para visibilizar los estereotipos en el aula, estableciendo una intervención coeducativa que sea de utilidad para fomentar la igualdad de género.

En lo sucesivo, este trabajo se organiza de la siguiente forma. El apartado 2 define de forma precisa el objetivo general y los objetivos específicos del tema tratado. El apartado 3 proporciona los fundamentos teóricos y la revisión de la bibliografía relacionada con el juego y, en particular, se profundizará juego dramático en Educación Infantil, proseguirá con la relevancia del rol del docente y finalizará con la definición de los estereotipos de género y la coeducación. El apartado 4 se describe la propuesta didáctica de intervención, siguiendo las directrices establecidas en Decreto 37/2022 de 29 de septiembre, y se desarrolla completamente la situación de aprendizaje. El apartado 5 explica el proceso de desarrollo de las actividades, las herramientas utilizadas en la obtención de información, se detallan los resultados obtenidos, se analizan los patrones de conducta identificados y se describen los métodos coeducativos desarrollados como propuesta de intervención. Finalmente, en el apartado 6 se define el alcance del trabajo, subrayando las limitaciones del mismo, estableciendo unas conclusiones generales.

1.1. COMPETENCIAS GENERALES

Es importante mencionar que con este trabajo se adquieren una serie de competencias generales y específicas establecidas en el Grado Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid:

Competencias generales

- Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio la educación.
- Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.
- Reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión.

- Desarrollar habilidades de aprendizaje para emprender estudios con un alto grado de autonomía.
- Potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la igualdad de oportunidades.

1.2. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Competencias específicas

- Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el periodo 0-6, en el contexto familiar, social y escolar.
- Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6.
- Capacidad para promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la observación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico.
- Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.
- Promover la capacidad de análisis y su aceptación sobre el cambio de las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, y desarrollos sostenibles.
- Promover en el alumnado aprendizajes relacionados con la no discriminación y la igualdad de oportunidades.
- Reflexionar sobre la necesidad de la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos.
- Diseñar y organizar actividades que fomenten en el alumnado los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia y reflexionar sobre su presencia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales en diferentes soportes tecnológicos destinados al alumnado.
- Capacidad para comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil.
- Ser capaces de utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la importancia social de la detección de estereotipos de género para su mitigación y como garantía de una sociedad equitativa, los objetivos de este trabajo se enmarcan en una etapa fundamental en el desarrollo humano, la Educación Infantil. Además, se propone el juego dramático como una herramienta docente que proporciona gran versatilidad para la detección de dichos patrones de comportamiento, así como, métodos docentes coeducativos.

Objetivo general

- Diseñar una propuesta didáctica para identificar la existencia de estereotipos de género a través del juego dramático en Educación Infantil y educar en igualdad.

Objetivos específicos

- Verificar si existen estereotipos de género en edades tempranas (4 años)
- Analizar si el juego dramático es una herramienta útil para identificar los estereotipos de género en los niños y niñas de educación infantil.
- Promover actividades coeducativas para que las niñas y los niños no sigan patrones de género establecidos por la sociedad.
- Conocer cuál es el papel del docente en el desarrollo del juego dramático y su papel en la definición de juegos coeducativos.

Por tanto, a través de estos objetivos, se pretende no solo detectar los estereotipos de género en el ámbito de la Educación Infantil, sino también proporcionar estrategias prácticas para su mitigación, promoviendo así un entorno de aprendizaje más equitativo y libre de prejuicios.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la actualidad, podemos encontrar varios estudios que han analizado e investigado la existencia de los estereotipos de género en las aulas de infantil. Sin embargo, existen pocas referencias que los analicen a través del juego dramático. Por ello, este trabajo tiene como objetivo analizar la relevancia del juego en las diferentes etapas del aprendizaje y desarrollo infantil, siendo el juego dramático el objeto de la investigación y análisis; así como plasmar en este trabajo la importancia de la detección de los estereotipos de género en edades tempranas (Prieto y Arriazu, 2020).

En los siguientes epígrafes, se realizará una revisión de la literatura sobre los estereotipos de género en educación infantil, la importancia del juego como herramienta pedagógica y, finalmente, el uso del juego simbólico y la dramatización como herramienta de análisis conductual en las etapas iniciales del aprendizaje.

De esta forma, se aportarán evidencias, de forma coherente y estructurada, junto con otros estudios encontrados que aportan métodos diferenciados, siendo aplicados en un entorno controlado y específico para su ejecución.

3.1 FUNDAMENTOS Y RELEVANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DE LA ETAPA INFANTIL.

El juego es considerado como un elemento especialmente relevante en el desarrollo de la etapa infantil, así mismo, desempeña un papel de vital importancia en la vida de las niñas y los niños, permitiéndoles explorar e investigar el entorno físico y social que tienen a su alrededor. A través de esta exploración, las niñas y los niños adquieren diferentes experiencias que les facilitan la comprensión de la realidad que les rodea. A efectos de este estudio, el juego es una fuente de información valiosa para los maestros y maestras para analizar la conducta de las niñas y los niños en sus primeras etapas de desarrollo.

Dos de los autores más importantes sobre la psicología infantil-juvenil, han establecido una definición clara y concreta para referirse al juego.

En primer lugar, Piaget considera que el juego es una actividad lúdica que se realiza por placer, no teniendo otro objetivo más que la realización de dicha actividad, el infante lo realiza por propia iniciativa y, finalmente, debe existir un compromiso con la actividad de forma dinámica por parte del infante (Landeira, 1998, pág. 1). De esta misma forma, Aparicio (2001), que suscribe las palabras de

Piaget, afirma que este es un medio que contribuye de manera significativa al enriquecimiento y desarrollo intelectual de los individuos.

En segundo lugar, Vygotsky (1966) en Montañes et al (2000) afirma que la actividad de la niña o niño se desarrolla más allá de una percepción directa, situándose esta en un contexto imaginario que, en situaciones, solo la niña o el niño puede llegar a entender. La esencia del juego radica, precisamente, en esta situación imaginaria; la cual transforma el comportamiento de la niña o niño y los lleva a definir sus acciones y proceder en un entorno exclusivamente ficticio.

Teniendo en cuenta estas dos definiciones y el enfoque de estos autores tan relevantes sobre la psicología infantil y juvenil de mitades del siglo XIX y principios del siglo XX, que siguen presentes en la actualidad, podemos afirmar que las principales características atribuibles al juego son: la presencia de reglas; el entorno imaginario de la actividad que, además, debe ser libre, voluntaria y placentera, sin otra finalidad, separada de la vida cotidiana y opuesta al trabajo; realizada por las niñas y los niños; la actitud "*como si…*" del individuo; y esta actividad debe ser interrumpible por cualquier agente externo (Corbal, 2008).

El juego no es únicamente una actividad lúdica, sino que, también, puede proporcionar una serie de beneficios para las niñas y los niños. Concretamente, les permite aprender nuevos conceptos, familiarizarse con su entorno, otros entornos culturales, expresarse y desarrollar su autonomía personal manifestando sus propias emociones, intereses y creencias, a través de la aplicación de mecanismos de imitación (Achavar, 2019).

La complejidad y el tipo de juego suele asociarse a la madurez de las niñas y niños, por ello, se definen una serie de etapas asociadas a las diferentes edades de las niñas y los niños. La categorización de las etapas del juego depende sustancialmente del criterio a utilizar. En este caso, atendiendo a lo establecido por Navarro y Martín (2018, pág. 175), afirma que la clasificación de Piaget dividida en cuatro etapas es la que ha tenido una mayor divulgación y mérito.

Primero, el juego funcional abarca de los cero a los dos años de edad; se caracteriza por la repetición de movimientos sensomotores, los cuales carecen de su objetivo inicial, y se repiten únicamente por el placer que brindan al niño. Dichas acciones, suelen centrarse en temáticas motoras y sensoriales, consistiendo en ejercicios sencillos o acciones que pueden, o no, tener un propósito evidente por parte del niño o niña (Navarro y Martín, 2018).

En segundo lugar, el juego simbólico abarca de los tres años o los seis, o siete años; se diferencia del resto por el uso "simbólico" de objetos, en vez de percibir los objetos presentes en la situación según su función original. Se emplean para simbolizar otros objetos que no están presentes, por ejemplo,

cuando un infante se pone una sábana como si fuera un vestido (Navarro y Martín, 2018). Por tanto, se entiende por juego simbólico la utilización de símbolos y representaciones por parte de las niñas y los niños con el fin de crear mundos imaginarios, asumir diferentes roles y experimentar circunstancias ficticias. Las funciones del juego simbólico se basan en establecer un escenario de juego coherente que refleje la percepción ideal del infante sobre la vida cotidiana, asimismo, su utilidad como una expresión pública del mundo interior del infante. Además, facilitan el aprendizaje de asumir roles y actúa como un medio para superar el egocentrismo cognitivo (Landeira, 1998).

En tercer lugar, tal y como se detalla en Navarro y Martín (2018), los juegos mencionados en el párrafo anterior se reemplazan por juegos con reglas de forma progresiva, mediante la sustitución de juegos con objetos por otro tipo de juegos en los que se establecen normas que potencian la utilización de la lógica y formación de estrategias. Según este autor, esta tipología de juego abarca desde los cuatro a los siete años de edad, si bien, puede variar en función del entorno sociocultural del infante. Además, detalla que este tipo de juego se introduce utilizando reglas sencillas, evolucionando hacia formas más complejas sobre los doce años, cuando se fomenta la aplicación de la lógica inductiva y deductiva. A través del cumplimiento de las reglas establecidas, se promueve la cooperación y la competencia entre las niñas y los niños, así como, el crecimiento del vocabulario, la retención de información, la concentración, el pensamiento lógico y la capacidad de análisis.

Para finalizar, es relevante mencionar los denominados juegos de construcción. Según Navarro y Martín (2018), estos actúan como fase de transición que conecta con distintos tipos de juegos y conductas adaptativas, por ello, comienzan a aparecer alrededor del primer año de vida, y se mantienen presentes en todas las etapas del desarrollo infantil. En cuanto a sus principales beneficios se encuentran el desarrollo de las habilidades motoras final, la coordinación ojo – mano, así como, las capacidades de análisis y síntesis en las primeras fases del desarrollo. Además, promueven la imaginación y originalidad, fortalecen la concentración, potencian las destrezas manipulativas y fomentan la asociación de ideas, entre otras habilidades (Gallardo-López y Vázquez, 2018).

Esta investigación se enmarca en el análisis del enfoque de género en la primera etapa educativa, como se ha mencionado con anterioridad. Por este motivo, se profundiza en las características del juego simbólico ya que esta tipología de juego se desarrolla en los primeros ciclos de educación infantil.

Además, en este estudio se utiliza como herramienta exploratoria de la conducta de las niñas y los niños en lo que respecta a los estereotipos de género una tipología muy específica de juegos simbólicos, el juego dramático. En concreto, este trabajo utiliza el enfoque proporcionado por Sarlé y Rosemberg (2015), mediante el que se define juego dramático como un instrumento didáctico en el

que el docente especifica las instrucciones del juego, por ello, es simbólico, pero es el infante quien lleva a cabo las acciones a desarrollar.

El juego dramático, el juego simbólico y el juego protagónico son términos utilizados en la literatura para describir un tipo de juego que involucra la función simbólica, muy común en las niñas y los niños de edades tempranas. Esta capacidad simbólica, se manifiesta en el "como si" basada en el uso de símbolos para representar aquello que se desee. Esta capacidad para simbolizar es lo que permite reflexionar sobre las personas y objetos, aunque estos no se encuentren delante de nosotros. Adicionalmente, el pensamiento simbólico brinda la oportunidad de aprender no solo por medio de los sentidos, sino también a través de imágenes mentales resaltando de esta forma el proceso de su desarrollo. A través de dicho proceso también denominado "jugar como si" se identifican distintas etapas, alcanzando su punto culminante cuando las niñas y los niños adoptan roles o papeles sociales y practican sistemas simbólicos con significado, respaldados por un guion dramático que ellos van desarrollando y manteniendo durante el juego. Esta capacidad de las niñas y los niños para jugar simbólicamente, en su entorno más cercano, es decir, en los centros educativos, se denomina "juego dramático". El juego dramático, se podría considerar un tipo específico de juego simbólico, por, ello presenta las mismas características generales si bien, las acciones se desarrollan mediante la utilización de recursos dramáticos, tales como: la mímica, la imitación, la representación (García-Huidobro, 2008).

La diferencia principal entre estos dos tipos de juego, simbólico y dramático, radica en que este último, la situación planteada o el tema es sugerida por parte del docente. En el colegio, las actividades como jugar a las profesiones, médicos o animales entre otros muchos, surgen de la intención del docente para crear espacios donde propicien el juego dramático (Sarlé y Rosemberg, 2015).

3.2 TEORÍAS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS DEL JUEGO DRAMÁTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

La relevancia de este estudio reside en la aplicación del juego simbólico a través de actividades que enfaticen en la dramatización, para poder visualizar si las niñas y los niños han interiorizado los estereotipos de género a esas edades (Gómez y Ponce, 2023).

Según Onieva-López (2011), el juego dramático se puede definir de la siguiente manera: Actividades que involucran la expresión dramática, recursos y prácticas diversas. Para el autor, estas actividades incluyen la necesidad de las habilidades de expresión corporal, lingüística, plástica, rítmico-musical, entre otras, así como la capacidad de improvisar o juego de roles; proporcionando a las niñas y los niños la capacidad de descubrir y crear por sí mismos de manera autónoma.

El juego dramático en infantil presenta sesiones con poca estructura y reglas sencillas para que las niñas y los niños participen y se desenvuelvan de forma colectiva. Para ello, las actividades creativas que se realizan, imitan actos de la vida cotidiana haciendo que estos se conviertan en la naturaleza del juego. El objetivo de este tipo de juego, es explorar de forma libre las distintas maneras de expresión, sin tener en cuenta el resultado final, puesto que lo importante es el desarrollo del proceso y promover la creatividad del alumnado (Baldwin, 2014).

Se pueden realizar una gran variedad de actividades de expresión dramática, englobando una serie de prácticas concurrentes, entre ellas, las habilidades citadas con anterioridad en la definición del juego dramático. Dichas habilidades se integran en las actividades, unificando creaciones y descubrimientos a través el lenguaje verbal y gesticular (Baldwin, 2014).

Asimismo, Alfredo Mantovani en Mediavilla (2016) afirma que la dramatización en el ámbito educativo posibilita interpretar hechos reales y estructurar futuras acciones. También afirma que, juego dramático posee una serie de beneficios para las niñas y los niños, siendo los siguientes:

Por un lado, las niñas y los niños practican las diferentes formas de expresarse, tanto de manera corporal como lingüística, mejora la psicomotricidad de su cuerpo e incrementan la creatividad en el que lo llevan a cabo. Por otro lado, el alumnado aprende qué es la espontaneidad y se forman para saber llevarlo a cabo, siempre con el docente como guía, siendo siempre, en su primera forma de dos a cinco años, un juego muy similar al juego simbólico. También, permite mejorar su capacidad para expresar sus sentimientos, mejorar su comunicación y su autoconfianza (Mediavilla, 2016).

Una de las teorías de mayor relevancia es la Teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del juego dramático propuesta por Gardner. En ella, se menciona que las personas tenemos inteligencias múltiples, esto conlleva a que cada persona posee un perfil de inteligencia en la que destaca frente al resto. De esta manera, cada persona goza de una inteligencia principal que plasma como su fuente primordial de aprendizaje (Baldwin, 2014).

Al principio, Gardner, manifestó que existían siete inteligencias: lingüística, lógica-matemática, espacial, corporal-cinestésico, musical, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente, introdujo dos inteligencias más: naturalista y espiritual (Baldwin, 2014).

Lo primordial es que, tanto los docentes como el alumnado, sean conocedores de que cada individuo posee un perfil de inteligencia diferente, un modo de aprendizaje distinto y un acceso a la inteligencia dispar. De esta manera, el docente puede observar la variedad de estilos de aprendizaje que pueden existir en un aula. Asimismo, facilita que el estudiante comprenda que su método óptimo de aprendizaje influirá positivamente en su autoevaluación como aprendiz. Se basa en garantizar un

aprendizaje comprensible para todos, además de planificar una enseñanza multi inteligente. Algunas personas consideran beneficioso basarse en el estilo educativo que presente mayores desafíos para el alumnado con el fin de ayudarle. Sin embargo, es posible que algunos de las niñas y los niños, a quienes se les ha diagnosticado dificultades en el aprendizaje, no estén siendo instruidos de la forma más adecuada para ellos. El uso del juego dramático como estrategia educativa debe adaptarse a las necesidades del alumnado, por ello se podría decir que el juego dramático es el conductor. Cada inteligencia aporta un aprendizaje diferente durante el juego dramático. (Baldwin, 2014)

Tabla 1.

Teoría de las inteligencias múltiples desde la perspectiva del juego dramático

INTELIGENCIAS	APRENDIZAJES
Lingüística	El juego dramático y el lenguaje verbal se inician de manera lógica. En este, el lenguaje se inicia de manera natural en la improvisación.
Lógico- matemática	La resolución de problemas constituye un elemento esencial en el desarrollo del juego dramático. En las obras dramáticas debe existir un conflicto que los estudiantes, a través de sus personajes, deben de solucionar. Presentar y representar una trama escénica contribuye a la resolución de problemas de la vida real.
Espacial	La utilización del espacio físico y personal entre los personajes, tanto en su aplicación práctica como simbólica, es crucial, tanto en el aula como en una representación teatral.
Corporal cinestésica	Se experimenta con el movimiento del cuerpo, además potencia el desarrollo del control corporal con el apoyo de gestos, mímica, danzas, etc.
Musical	Es una herramienta de trabajo para estimular y acompañar, con la finalidad de ambientar el juego dramático.
Interpersonal	Las relaciones sociales y la cooperación en equipo es imprescindible en el juego dramático
Intrapersonal	Se puede desarrollar la personalidad a través del juego dramático, pudiendo formar nuestra propia identidad como individuo.
Naturalista	Se pueden desarrollar piezas naturalistas en dicho juego,
Espiritual o filosófica	Inspira a la reflexión de uno mismo.

Nota. Tomado de *El arte dramático aplicado a la educación* (p.118) por Baldwin, 2014.

A pesar de que el juego dramático y el juego teatral son muy similares, presentan varias diferencias que es importante a tener en cuenta (Onieva-López, 2011). En concreto, la principal diferencia entre ellos es que mientras el juego teatral tiene como objetivo entretener a un público a través de una historia que tiene lugar entre varios personajes, el juego dramático se basa en actuar como una herramienta, la cual usan los participantes para comprender y transmitir un mensaje o historia. Es decir, este último prioriza más el proceso de las actividades trabajadas que el resultado final, las niñas y los niños adquieren el conocimiento del "drama" con la ayuda de los juegos y actividades

desarrolladas en el aula. No obstante, existen otras diferencias de menor relevancia que se detallan en el Anexo 4.

Cabe destacar que, en la aplicación del juego dramático el rol del docente cobra especial importancia para garantizar un óptimo proceso aprendizaje. No es suficiente con nombrar la temática de la actividad, sino que, para que se lleve a cabo el juego dramático, es importante saber el conocimiento de cada infante en la temática propuesta por el docente, además de una dilatada experiencia en el desarrollo de juegos dramáticos. A su vez, también es necesario que el profesor seleccione un espacio óptimo para desarrollar de manera eficiente dicho juego.

En este contexto, se citan tres enfoques fundamentales que facilitan la reflexión sobre cómo observar e intervenir en dicho juego según Sarlé y Rosemberg (2015):

La elección de un formato de juego: según Bruner, facilita la sincronización y previsión de acciones entre el alumnado. Este formato influye en la participación del docente y en los contenidos, siendo crucial la información previa proporcionada por el docente sobre roles y guiones. A medida que el alumnado reproduce estas situaciones, el docente puede ir asumiendo roles secundarios, permitiendo a los estudiantes actuar de forma independiente (Sarlé y Rosemberg, 2015).

La acotación del espacio/escenario para ayudar al aprendizaje del guion: el espacio lúdico requiere la creación de escenarios delimitados para que los niños y las niñas interactúen correctamente sin superponerse, para fomentar diálogos y roles específicos (por ejemplo, casa, dormitorio, cama). De esta manera, se incita al diálogo simbólico y se enriquece la experiencia lúdica y el docente junto con el alumnado decide qué trama va a suceder en cada uno de los escenarios, además de la elección de los roles de cada alumno. El diálogo narrativo surge a raíz del juego simbólico de las niñas y los niños. Sin embargo, ellos no solo asumen el papel del personaje que van a interpretar, sino que también, construyen y forman secuencias sucesivas (Sarlé y Rosemberg, 2015).

La recapitulación del juego dramático**:** en este apartado se trata la mirada objetiva tanto del maestro como del alumnado acerca del proceso de aprendizaje de dicho juego. Se pone en común lo que han sentido mientras jugaban y aquellas cosas que no les han gustado para poder mejorarlo en la siguiente actividad. De esta manera, los docentes toman nota de aquellas dificultades que pueda llegar a tener el alumnado, y de este modo poder modificarlo para que ellos se sientan más cómodos (Sarlé y Rosemberg, 2015).

Asimismo, en el trascurso del juego los docentes toman nota, vídeos o fotos de algunos momentos para ponerlo en común en la asamblea posteriormente. En ese momento, las niñas y los niños intercambian sus opiniones acerca de lo jugado. También, las imágenes y videos proporcionados por

parte del docente ayudan al pensamiento de las niñas y los niños en la observación del juego (Sarlé y Rosemberg, 2015).

3.3 ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN INFANTIL.

Para contextualizar teóricamente los estereotipos de género, es necesario aclarar las diferencias conceptuales entre los puntos de vista biológico y cultural.

Esto nos permite distinguir entre sexo y género:

El género, es un fenómeno cultural que se va formando a través de experiencias, las modificaciones y las transformaciones socioculturales (Prieto y Arriazu, 2020). Siguiendo con lo anterior, el género es la construcción social, en la que se establecen las relaciones sociales. Por consiguiente, en la sociedad en la que vivimos, al referirse al género, se utilizan términos como "femenino" y "masculino" basándose en roles y atributos que la sociedad asigna, que tienden a ser tradicionales y acarrean estereotipos que implican desigualdad. Se pone como ejemplo a dos mujeres que han nacido en dos países totalmente diferentes como Estados Unidos y África, en sus respectivas culturas no se espera de ellas lo mismo en cuanto a roles, actitudes o comportamientos, puesto que son dos culturas totalmente diferentes (Gómez y Ponce, 2023).

Mientras que sexo se trata de la condición biológica de personas, animales o plantas que se diferencia únicamente en hembra y macho (RAE, 2023). El concepto citado anteriormente hace alusión a la cualidad biológica que poseemos los individuos, distinguiéndose en cromosomas, aparatos reproductores, y hormonas.

En cuanto al término estereotipo de género, su etimología indica que viene del griego y significa (sólido y huella) haciendo alusión a idea social preestablecida por un individuo o grupo que como indica su significado tiene una base social, cultural e incluso religiosa que lo hace muy permeable en la sociedad occidental actual, y por lo tanto difícil de cambiar. En principio todos estos conceptos prestablecidos tienen connotaciones peyorativas, siendo fáciles de realizar por un individuo a modo individual e incluso grupal. Recurrir a estereotipos de una forma regular y habitual refleja un deterioro de la sociedad actual consecuencia de muchos factores. Podemos afirmar que los estereotipos básicamente son creencias grupales, incluso a un nivel social establecido y aceptado que se representa en estamentos que rigen nuestro día a día. Ello se refleja en situaciones cotidianas como el aspecto físico, la situación laboral, el posicionamiento social-comunitario, e incluso el afectivo.

Muchos estereotipos establecidos actualmente son consecuencia de unos usos y costumbres aceptados que condicionan en cierto modo la convivencia hoy en día, ralentizando el desarrollo que nuestra sociedad requiere.

Los estereotipos percibidos a edades tempranas pueden condicionar aspectos sexuales de un niño o una niña. Podemos afirmar que el reconocimiento social-comunitario del sexo de un niño o niña condiciona la percepción que se va tener de él o ella tanto a nivel individual, familiar y comunitario.

Berger (2007), manifiesta que los niños y niñas de 2 y 3 años comienzan a formarse una visión sexista tanto de ellos como de su entorno, ello favorecido por los roles sociales establecidos, entre los 3 y 5 años la mayoría de los niños y niñas suele adoptar la postura más cómoda que es diferenciar el modo de vestir, los juegos, e incluso el modo de relacionarse entre sexos diferentes. En las siguientes etapas de la infancia, se pueden comenzar a contrastar aspectos físicos como ropa, peinado, entre otras, de la parte biológica, pero realmente esto se asentará en etapas posteriores de la infancia.

Socialmente, se considera que la postura cómoda a la hora de educar a una niña o niño se asienta en diferentes roles establecidos y adoptados; el color a la hora de nacer, los juguetes, e incluso los planes que para el futuro la familia puede establecer para el recién llegado (expectativas), muchas veces en condiciones menos favorables para las niñas. Añadir que de antemano las características del niño o niña se presuponen, ocasionando desigualdades en el desarrollo del niño y sobre todo de la niña. Se establecen unos condicionantes al niño, de fuerte carácter, dominancia, agresividad, frente a los condicionantes de la niña, dependencia, sensibilidad (Fernández, 2020).

3.4 LA COEDUCACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

Desde edades tempranas, los niños y las niñas comienzan su educación en centros infantiles o colegios, confiando sus tutores legales en que recibirán una educación óptima. Por esta razón, es crucial que durante la infancia adquieran valores de igualdad y respeto, ya que en esta etapa se establecen las bases sólidas de su conocimiento, contribuyendo así a la formación de sociedades más igualitarias en el futuro, como menciona Blanco (2006).

Es evidente que, a través de la educación impartida, los niños y las niñas desarrollan gradualmente un pensamiento propio. Por esta razón, es fundamental educar desde una perspectiva igualitaria para inculcar valores positivos.

Está claro que los estereotipos de género están presentes desde el nacimiento y, como se ha indicado anteriormente, tienen un impacto significativo. Por esta razón, es crucial comprender el significado de la coeducación y aplicarlo en la práctica educativa para erradicar las desigualdades de género.

Según Cremades (1995), coeducar implica que los niños y niñas sean educados en equidad mediante un sistema de normas, valores, expectativas y comportamientos que no esté jerarquizado por el género

social. Esto indica que cuando hay intención de coeducar se quiera eliminar la superioridad de un género sobre otro.

Apoyando dicha definición, coeducar implica involucrarse en los aspectos educativos, respetando y reconociendo las singularidades de los niños y niñas. Adaptando y ajustando las prácticas educativas para asegurar que ambos reciben una educación equitativa y adecuada a sus necesidades (Ovejas, 2012)

También se le suma el artículo 14 de igualdad del BOE. "Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social."

Asimismo, una efectiva coeducación se compone de los siguientes aspectos:

- Brindar los mismos derechos y oportunidades a los niños y niñas
- Reconocer y valorar las contribuciones de las mujeres
- Ayudar a los niños y niñas a descubrir y expresar su propia individualidad.
- Promover que tomen sus decisiones de forma libre y no adquieran una influencia estereotipada
- Fomentar relaciones basadas en la equidad entre ambos sexos.

En pocas palabras, el proceso hacía una coeducación es fundamental en el campo educativo, porque abarca desde edades tempranas como se ha comentado anteriormente, hasta edades avanzadas. Por esta razón, hay que eliminar los impedimentos que obstaculizan la igualdad entre hombres y mujeres promoviendo la equidad completa entre ambos.

Subirats (2007), sugiere diez ideas para erradicar esta cultura androcéntrica mediante la práctica de la coeducación en centros del S. XXI:

- Priorizar la educación obligatoria en ambos sexos, además de investigar el ausentismo por parte de las niñas en las aulas, causado por religiones o etnias.
- Fomentar la importancia de las escuelas coeducativas para que puedan convivir entre ellos.
- Garantizar el acceso a las niñas en cultura, programas educativos, recursos, actividades juegos, etc.
- Examinar los factores de autoridad y poder, el uso de tiempos y espacio, el currículum oculto, los deportes y libros entre otros.
- Desarrollar un plan de acción para cambiar las pautas sexistas identificadas en el análisis.
- Restructurar los cargos educativos del centro para que permitan intervenir y modificar los contenidos y actitudes si es necesario.
- Recuperar e incorporar en la cultura la figura de mujeres destacadas en la sociedad.

- Introducir a las niñas en deportes masculinizados de la misma manera que a los niños en juegos típicamente vistos socialmente femeninos.
- Reevaluar el centro escolar desde la perspectiva de valores para reducir la agresividad y la violencia.

Estas ideas expuestas por Marina Subirats buscan la equidad entre ambos sexos, en cuanto a los recursos educativos y oportunidades. Además, impulsa la eliminación de barreras de género.

3.5 PROPUESTA PARA TRABAJAR LA COEDUCACIÓN

A continuación, se va a detallar según la Guía de Coeducación como desarrollar una propuesta coeducativa en el aula de infantil.

Las propuestas coeducativas contribuyen a modernizar y adaptar la escuela y el proceso educativo a las demandas de la sociedad y, además, se perfilan como motores de cambio para avanzar hacia una igualdad efectiva entre hombres y mujeres en todos los ámbitos y espacios.

Se inicia con el diseño de la programación

Se comienza con llevar a cabo un estudio y análisis preliminar del entorno con el fin de ajustar la intervención a las necesidades específicas que se identifiquen. Este análisis permitirá diseñar estrategias más efectivas y pertinentes. También, las acciones deben estar dirigidas a toda la comunidad educativa, con un enfoque especial en las niñas y los niños, asegurando que todos los miembros involucrados participen y se beneficien de las intervenciones. Asegurándose que las prácticas se realizarán con una visión a largo plazo para que sean efectivas permitiendo que las iniciativas tengan un impacto positivo. Además, es necesario anticipar y prever los recursos y materiales indispensables para la realización de las actividades planificadas. Contar con estos recursos asegurará la efectividad y el éxito de las intervenciones. Como los cuentos coeducativos, se sitúan como un instrumento favorecedor en el desarrollo coeducativo, para ampliar conocimientos, además de suponer un elemento de disfrute (Jurío y Ovejas, 2023).

Metodología

Se pueden llevar a cabo propuestas participativas, dependiendo cómo lo haya planificado el docente, según Aragonés (2021). El primero llamado método expositivo, consiste en la presentación oral de los contenidos por parte del docente, para transmitir conocimientos previos, fomentando la participación activa, así como las opiniones de las niñas y niños. El segundo nombrado es el aprendizaje cooperativo, se basa en un aprendizaje interactivo entre los niños y niñas, fomentando el aprendizaje activo. Estas propuestas deben considerar tanto los contenidos del currículo explícito,

como los del currículo implícito, que abarca las formas y valores transmitidos. Además, es fundamental implementar acciones que sean motivadoras y fomenten la participación activa de las niñas y los niños.

Desarrollo de la experiencia

Para el desarrollo de la experiencia, es importante crear espacios para desarrollar las actividades en rincones para la reflexión y el debate en asambleas. Estas, son consideradas como generadoras de vínculos afectivos y de confianza entre las niñas y los niños que favorecen lo aprendizajes manifiesta Aragonés (2021). Asimismo, se deben promover, implementar y supervisar elementos que garanticen la transversalidad de las acciones.

Seguimiento de los resultados

Para el monitoreo de los resultados, es esencial planificar herramientas, tiempos y recursos que permitan evaluar los cambios ocurridos y realizar un seguimiento de los resultados logrados. Además, es importante supervisar diversas dimensiones, como los materiales didácticos, la intervención docente y el uso de los espacios.

Se cuenta con una gran oportunidad para trabajar la coeducación y por ello, es un objetivo principal lograr un cambio en la sociedad, de manera que se consiga la igualdad que todos queremos y merecemos.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta didáctica se ha llevado a cabo en el centro educativo CEIP Las Pedrizas, de Soria, ubicado en la C/ Retógenes, S/N, 42001, se encuentra en la zona-norte de la ciudad. Esté se construyó en 1977, su antigüedad es notoria y se puede apreciar en sus características e instalaciones.

En el centro hay un total de 405 estudiantes, 30 de estos tiene dificultades con el idioma, también NEE y otros presentan diversas necesidades. Por lo tanto, es crucial entender las singularidades de los estudiantes para poder organizar adecuadamente los grupos escolares, apoyos y desdobles. Los servicios que tiene el centro para solventar estas necesidades son: refuerzo educativo, recurso CLAS, programa de RELEO, entre otros. Adicionalmente, este centro educativo destaca por la diversidad cultural del alumnado.

4.1 DISEÑO DE LA PROPUESTA

Las sesiones, se han realizado en dos aulas de niñas y niños con edades entre 4 y 5 años. En concreto, han participado un total de 26 niñas y niños (16 niñas y 10 niños). En el grupo de participantes, se aprecia que la mayoría son provenientes de Latinoamérica, seguidos de los nacidos en Europa y, por último, los provenientes de África. No obstante, del alumnado europeo, seis tienen nacionalidad española y, de los africanos, siete son marroquíes. Se menciona la diversidad de ambas aulas porque hay una variedad de muchas culturas en las que se verán reflejadas en los resultados de las actividades en cuanto a los estereotipos de género. En cuanto a las necesidades educativas de los niñas y niños se puede decir que no se encuentra ninguno diagnosticado, no obstante, en la Clase 2, hay varios que presentan dificultades en el lenguaje.

Para implementar este proyecto, se adoptará una metodología activa y participativa, donde las niñas y los niños serán los principales agentes de su propio aprendizaje a través del juego dramático. Asimismo, es importante destacar que la identificación sobre los estereotipos de género relacionados con juguetes, colores, profesiones y la representación de cuentos tradicionales se realizará mediante la observación. Dichas actividades se realizarán de manera grupal, promoviendo en todo momento la igualdad y fomentando variedad de pensamientos entre sus iguales.

Objetivos generales de etapa

Para definir los objetivos generales y contenidos de la etapa de Educación Infantil, utilizaremos como referencia el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.*

- Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.
- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Contenidos

Los contenidos impartidos durante las sesiones han sido los siguientes:

- Destrezas manipulativas y progresión de las habilidades motrices de carácter fino.
- El movimiento: control progresivo de la coordinación, el tono, el equilibrio, y los desplazamientos.
- El juego como actividad placentera, fuente de aprendizaje y relación con los demás. Normas de juegos. Juegos reglados sencillos con mediación del adulto.
- Diversidad en el aula: disposición para entablar relaciones tolerantes y afectivas que favorezcan la igualdad.
- Juego simbólico. Observación, imitación y representación de personas, personajes y situaciones. Estereotipos.
- Oficios habituales: observación e identificación de las distintas profesiones.

Temporalización

La siguiente programación se ha llevado a cabo en el horario escolar, en concreto en el último trimestre del curso, en el mes de mayo con una duración aproximadamente de dos semanas.

Pese a que es una intervención de pocas sesiones, se han podido realizar cuatro actividades, en las que se ha desarrollado diferentes aspectos relacionados con la coeducación a través del juego

dramático (juguetes, profesiones, dibujos y representaciones de cuentos tradicionales). La coeducación en Educación infantil puede abordarse de múltiples formas, tanto de manera indirecta como indirecta y de modo globalizado, transversal, y longitudinal en el tiempo.

Las actividades se han planificado para realizarlas después de la asamblea, es decir a segunda hora, para no intervenir en las rutinas diarias. Como hemos nombrado anteriormente, se han realizado es dos aulas diferentes, por ello, el lunes y el jueves realizan las actividades la clase 1 y el martes y viernes el grupo dos.

A continuación, se presenta el cronograma elaborado de las actividades realizadas:

Tabla 2.

Cronograma de actividades mes de mayo.

MAYO				
Lunes 6	**Martes 7**	**Miércoles 8**	**Jueves 9**	**Viernes 10**
"¿Cuál es tu color favorito?" (Clase 1)	"¿Cuál es tu color favorito?" (Clase 2)		"De mayor quiero ser…" (Clase 1)	"De mayor quiero ser…" (Clase 2)
Lunes 13	**Martes 14**	**Miércoles 15**	**Jueves 16**	**Viernes 17**
"Elijo un juguete para vacaciones" (Clase 1)	"Elijo un juguete para vacaciones" (Clase 2)		"Caperucita roja y Caperucito azul" (Clase 1)	"Caperucita roja y Caperucito azul" (Clase 2)

Fuente. Elaboración propia

4.2 ACTIVIDADES

Tabla 3.

Programación de la Actividad 1: ¿Cuál es tu color favorito?

ACTIVIDAD 1	**"¿Cuál es tu color favorito?"**	**Duración 45 minutos**
Objetivos	- Aprender a representar físicamente los dibujos realizados en el aula. - Elegir el color favorito - Adaptar el ritmo corporal a diferentes velocidades de la música. - Expresar libremente la opinión del libro leído.	
Competencias	- Competencia ciudadana. (CC)	

	- Competencia en comunicación lingüística. (CCL) - Competencia personal, social y de aprender a aprender. (CPSAA)
Desarrollo de la actividad	Se inició con una presentación personal y se pasó lista para saber cuántas niñas y niños habían faltado. Luego, todos se sentaron en la asamblea y se les entregaron folios con sus nombres. Cada niño escogió su color favorito y dibujó el motivo por el cual lo eligió. Para la siguiente explicación se representó el dibujo de un plátano, realizando el gesto de pelarlo, mostrando posteriormente un dibujo para clarificar que estaba representaba un plátano. Se realizaron más imitaciones de los dibujos de los las niñas y los niños para que luego las realizasen con mayor facilidad. Seguidamente, se levantaron y guardaron sus dibujos en el bolsillo de la bata y se dirigieron al aula de psicomotricidad porque el espacio del aula de referencia era muy limitado. Al llegar al aula, se distribuyeron por el espacio de está y siguieron el ritmo marcado por un pandero, adaptando sus movimientos al tempo. Cuando el pandero se detenía, se elegía a un infante para que imitara su dibujo previo, para que los demás adivinaban la representación y así sucesivamente hasta que lo realizasen el resto. Al finalizar, se llevó a cabo una asamblea donde se discutió sobre las elecciones de colores y se leyó el cuento "El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa" de Patricia Fitti (2019), promoviendo la igualdad al enseñar que los colores no deben definir ni limitar a las personas.
Tema Transversal	Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos
Recursos/ Materiales	- Pandero - Rotuladores de colores - Folios - Cuento “El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa"
Atención a la diversidad	No había ningún infante con NEE.
Espacio	Aula de referencia y aula de psicomotricidad.

Fuente. Elaboración propia

Tabla 4.

Programación de la Actividad 2: De mayor quiero ser.

ACTIVIDAD 2	**"De mayor quiero ser…"**	**Duración 40 minutos**
Objetivos específicos	- Identificar las diferentes profesiones. - Representar mediante la mímica las profesiones escogidas. - Conocer el término de igualdad de género. - Comprender la ausencia de género en las profesiones. - Seleccionar las parejas de profesiones correspondientes a su género.	
Competencias	- Competencia ciudadana. (CC) - Competencia en comunicación lingüística. (CCL) - Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)	
Desarrollo de la actividad	Se organizó a los participantes en un círculo para introducir la actividad, donde se les preguntó sobre su profesión futura. Luego, se dispersaron cuerdas en el suelo para que formaran parejas al tomarlas por los extremos. Posteriormente, se representan los oficios mediante la mímica uno por uno, mientras el resto tendría que adivinar dicha profesión y así sucesivamente. Al finalizar, se realizó una asamblea para hablar acerca de lo sucedido en la actividad. Para ello, se utilizaron imágenes de diversas profesiones, incluyendo emergencias, culinaria, sanitaria, entre otras. Se presentaron imágenes de profesiones tradicionalmente masculinizadas y se preguntó a los niños si creían que las mujeres podían ejercerlas. Tras obtener diversas respuestas, se mostraron imágenes de mujeres desempeñando dichas profesiones, explicando que las profesiones no tienen género.	
Tema transversal	Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos	
Recursos/ Materiales	- Cuerdas - Cartulinas con las diferentes profesiones (Anexo II)	
Atención a la diversidad	No había las niñas y los niños con NEE.	
Espacio	Aula de psicomotricidad	

Fuente. Elaboración propia

Tabla 5.

Programación de la Actividad 2: De mayor quiero ser.

ACTIVIDAD 3	**"Elijo un juguete para vacaciones"**	**Duración 20 minutos**
Objetivos	- Respetar la elección de juguetes del resto. - Elegir libremente el juguete deseado. - Seguir las instrucciones del cuento motor. - Elaborar un catálogo no sexista.	
Competencias	- Competencia ciudadana. (CC) - Competencia personal, social y de aprender a aprender. (CPSAA)	
Desarrollo de la actividad	En la actividad, se organiza a los participantes en círculo y se les realiza un cuento motor sobre hacer una maleta para unas vacaciones de verano, eligiendo su juguete favorito. La clase se divide en dos grupos: uno hace de niños y niñas, y el otro de perros que duermen en una casita. Los niños y niñas, siguiendo las instrucciones de la docente, observan los rincones con diversos juguetes (muñecas, utensilios de peluquería, coches, legos, etc.). Luego, deben llegar a su juguete favorito sin hacer ruido, deslizándose como serpientes, haciendo la croqueta y avanzando de rodillas, para no despertar a los perros. Si los perros se despiertan, intentarán quitarles los juguetes, a menos que ya estén en la maleta. Después, se intercambian los papeles y se repite la actividad. Al finalizar, realizan un catálogo de juguetes no sexista para promover la igualdad entre estos. Fomentando la libre opinión y argumentación, preguntándoles si les gustan más los catálogos tradicionales o el que se realiza en el aula.	
Tema transversal	Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos	
Recursos/ Materiales	- Juguetes - Catálogos de juguetes - Cartulinas - Máscaras de perritos	
Atención a la diversidad	No había las niñas y los niños con NEE.	
Espacio	Aula de psicomotricidad	

Fuente. Elaboración propia

Tabla 6.

Programación de la Actividad 2: Invertir el cuento de caperucita roja.

ACTIVIDAD 4	"Caperucita roja y Caperucito azul"	Duración 20 minutos
Objetivos específicos	- Interpretar el cuento de caperucita roja y el Caperucito azul - Conocer los diferentes roles existentes del cuento. - Comprender el significado de igualdad de género.	
Competencias	- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) - Competencia ciudadana. (CC) - Competencia en comunicación lingüística. (CCL)	
Desarrollo de la actividad	En la última actividad, se les leerá el cuento de caperucita roja y la docente les leerá e interpretará el cuento. Al finalizar la lectura, se hará un reparto de los personajes para que puedan representar el personaje que deseen con el fin de observar si los estereotipos de género influyen en su elección. A continuación, se formarán grupos para representar las escenas principales. La primera escena a representar fue la madre entregando la cesta a Caperucita para que la lleve a casa de su abuelita, la segunda cuando se encuentra Caperucita al lobo en el camino y la última escena representa al lobo comiéndose a la abuelita y a Caperucita, siendo rescatados por el leñador. Al acabar se hará lo mismo con el cuento de "El Caperucito Azul" intercambiando los roles, haciendo una asamblea final para recapitular todo lo acontecido.	
Tema transversal	Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos	
Recursos/ Materiales	Disfraces "Cuento de Caperucita Roja" y "El Caperucito Azul"	
Atención a la diversidad	No había niños con NEE	
Espacio	Aula de psicomotricidad y patio del recreo	

Fuente. Elaboración propia

4.3 EVALUACIÓN

La evaluación es una parte fundamental de la propuesta didáctica, para observar si las niñas y los niños han podido alcanzar o no los objetivos, siguiendo una evaluación global, continua y formativa propuesta por el docente. Para poderla llevar a cabo, se utilizará el DECRETO 37/2022, de 29 *de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León.*

El proceso de aprendizaje del infante va a ser analizado y observado mediante los instrumentos y criterios de evaluación que funcionarán como puntos de referencia para tener en cuenta el desarrollo. Del mismo modo, el docente evalúa los conocimientos previos de las niñas y los niños, a partir de los siguientes pasos: estructurar previamente los objetivos que se deben de tener en cuenta, un seguimiento continuo del desarrollo de la propuesta didáctica, finalmente, analizar el progreso de dicho seguimiento.

Instrumentos de evaluación

La herramienta primordial de evaluación es la observación directa y sistemática, aplicada en las cuatro actividades para tener un seguimiento de cada infante y poder analizar su proceso. Para ello, se ha utilizado una lista de verificación que contiene una serie de aspectos, según si el infante los ha alcanzado, está en proceso o no los ha alcanzado. Además, se han utilizado unas gráficas creadas en Excel para identificar los estereotipos de género que han podido manifestar en cada una de las sesiones. Finalmente, se utilizará material fotográfico y videográfico para evaluar posteriormente lo sucedido.

Tabla 7.

Control sobre el desarrollo del aprendizaje

ÍTEMS	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
Muestra interés en las actividades y se implica en ellas			
Respeta la opinión de los demás cuando expresan sus pensamientos			
Cuida el material utilizado en las actividades			
Presta atención en los conceptos tratados			

Fuente. Elaboración propia

Evaluación del alumnado

Como se mencionó al principio de esta sección, la evaluación se dividirá en tres fases. La primera será una evaluación inicial, en la cual se plantearán unas preguntas para identificar el nivel de conocimiento que los niños y niñas sobre el tema a tratar.

Estas preguntas se plantearán en la asamblea antes de iniciar la propuesta, tales como:

- ¿Qué significa igualdad, pensáis que existe igualdad?
- ¿Las niñas y los niños pueden hacer las mismas cosas?
- ¿De qué forma se puede alcanzar la igualdad?

Asimismo, se llevará a cabo una evaluación procesual y final, en las cuales se considerarán los conocimientos que los niños y niñas hayan aprendido durante la implementación de la propuesta. Para ello, se utilizarán los instrumentos citados previamente.

Evaluación docente

Al finalizar, se realizará una tabla para la autoevaluación del docente para observar aquellos aspectos de mejora.

Tabla 8. Autoevaluación docente

AUTOEVALUACIÓN				
ÍTEMS	**1**	**2**	**3**	**4**
Los problemas en las actividades se han solventado				
El apoyo ofrecido a los niños y niñas ha sido el suficiente				
Se han explicado adecuadamente el desarrollo de las actividades				
El clima de aula establecido ha sido el adecuado en todo momento.				

Fuente. Elaboración propia

5. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA

En el siguiente aparatado, se exponen los resultados más significativos y se analizan tras haber realizado la intervención en las dos aulas. En dicha propuesta se pretende utilizar el juego dramático como herramienta pedagógica para detectar la presencia de estereotipos de género en el alumnado de Educación Infantil. En concreto, este epígrafe se subdivide en cuatro actividades siguiendo el siguiente orden: colores, profesiones, juguetes, y representaciones de cuentos, planteadas desde una visión coeducativa. El análisis de cada una de ellas consta de una primera parte en la que se exponen los resultados de la identificación de estereotipos de género y una segunda parte en la que se detallan los resultados de la parte coeducativa.

Para presentar los resultados, tomaremos en cuenta los objetivos previamente definidos, junto con la metodología empleada y los instrumentos de evaluación implementadas en las actividades.

Actividad 1. Estereotipos de género en los colores

Según Conde y Domínguez (2017), existe una correlación entre el color y el sexo, porque atribuyen el color rosa a las niñas y los colores azul y rojo a los niños. Esta situación es fomentada por la sociedad en la que vivimos, de igual forma sucede con la tipología de los dibujos, los niños y las niñas tienden a dibujar figuras y objetos sexualizados. Por lo tanto, es crucial considerar este dato al abordar la coeducación debido a que un aprendizaje adecuado de valores puede asegurar la libre elección de colores y la realización de dibujos, eliminando los patrones establecidos por la sociedad.

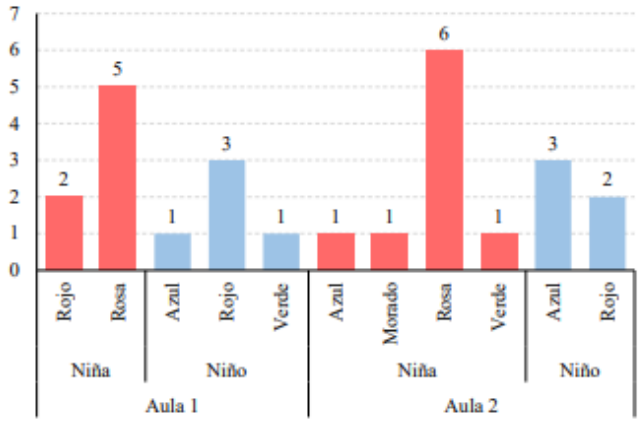
La primera actividad llamada “Cuál es tu color favorito” consiste en escoger libremente el color favorito y dibujar lo que significa para cada uno de ellos dicho color. Con el objetivo de identificar si existe un color prestablecido según el sexo. A través, de la observación se puede concluir que el color rosa es elegido con mayor frecuencia por las niñas. Asimismo, en las dos aulas se identifica el color rojo como uno de los colores favoritos de los niños, no obstante, en el Aula 1 también es utilizado por las niñas. Adicionalmente, el morado se identifica exclusivamente en una ocasión en niñas asociado al género femenino y el verde, que podría ser considerado como un color neutro. Durante la actividad observamos que algunos niños y niñas imitaban los mismos colores y dibujos que sus compañeros.

Revisando el contenido de dichos dibujos, destaca el dibujo de una de las niñas que seleccionan el color rojo ha representado una manzana, no obstante, este color es inherente a la propia naturaleza de

la fruta representada. Adicionalmente, varias niñas han representado flores o corazones, elementos que suelen asociarse al género femenino, mientras que dos de los niños muestran en sus dibujos coches y otros dos futbolistas que, tradicionalmente, son actividades asociadas al género masculino. En relación con los resultados obtenidos de esta parte de la actividad, se puede relacionar con el estudio realizado por Conde y Domínguez (2017). Este estudio comprueba si el sexo influye en la elección de colores obteniendo como resultado una elección mayoritaria del color rojo, seguido de azul y verde de los niños, mientras que las niñas mayoría eligieron el color rosa, seguido por el morado. Por tanto, los resultados de este estudio son similares a los de la actividad de la elección del color favorito realizada en este trabajo.

Figura 1.

Elección de colores por sexo y aula (Actividad 1).



Fuente. Elaboración propia.

Seguidamente, se comienza la representación corporal de los respectivos dibujos. Como paso previo al comienzo de esta parte, cobra especial importancia el rol de la docente porque la mayoría de las niñas y los niños no estaban acostumbrados a este tipo de actividades y, por ello, es la docente quién interpreta mediante la mímica los dibujos de cada niño y niña para que les sirva como ejemplo. Como indica Sarlé y Rosemberg (2015), el docente tiene que establecer al principio un esquema para que los niños y niñas sepan desenvolverse de manera adecuada en sus inicios. Se ha podido apreciar que la Clase 1 tienen más soltura a la hora de representar los dibujos con respecto a la Clase 2, porque su maestra suele realizar este tipo de actividades con una frecuencia semanal mientras que en la Clase 2 la maestra las desarrolla con menor frecuencia.

Al finalizar las interpretaciones, se comienza con la parte coeducativa, mediante la realización de una asamblea en la que se lee un cuento coeducativo cuyo título es “El niño que no quería ser azul, la niña

que no quería ser rosa" elaborado por Patricia Fitti en 2019. A través de cuento se explica el término de igualdad de género vinculándolo a los dos personajes de cuento, ya que los protagonistas rechazan los estereotipos de género asociados al color azul y rosa para poder sentirse libres. Al acabar la lectura, la docente mediante la realización de preguntas y comentarios que invitan a la reflexión a las niñas y los niños pudiendo facilitar la toma de decisiones no condicionadas futuras, siendo fundamental la intervención activa de la docente para los objetivos de la actividad. Específicamente, se plateo la pregunta "¿Por qué los protagonistas no quieren escoger el color azul y el rosa?". A esta pregunta respondieron algunos niños y niñas como:

Respuestas de la Clase 1

Id 5: *"A la niña le gustaban más colores como a mí"*

Id 11*: "A el niño no le gustaba el color azul, le gustaban otros colores, a mí me gusta el color azul, pero prefiero el rojo como mi hermano."*

Respuestas de la Clase 2

Id 18: *"Porque no les gustaban, a mí me gusta también el color naranja no solo el rojo."*

Id 25: *"No les gustan esos colores, a la niña le gustan todos los colores, estaba pintada de muchos colores."*

Al finalizar, la docente hace una recapitulación de las ideas manifestadas por las niñas y los niños en relación con el cuento coeducativo y sus elecciones del color en el inicio de la actividad, explicando que cada niño y niña puede elegir libremente los colores que prefiera para pintar y dibujar, sin importar lo que piensen los demás o lo que hayan dibujado.

Por tanto, la lectura de un cuento coeducativo que permita la introspección en las ideas manifestadas por las niñas y los niños en una asamblea, puede ser una herramienta coeducativa que contribuiría a que las niñas y niños no sigan los patrones estereotípicos que rodean a los colores en el entorno social actual. Concretamente, esta actividad facilita toma de decisiones futuras no condicionadas por su sexo en cuanto al color.

Actividad 2. Estereotipos de género en las profesiones

En edades tempranas las niñas suelen representar oficios relacionados con el cuidado a diferencia de los niños que representan oficios relacionados la responsabilidad o riesgos (Fernández, 2020). A través de la coeducación hay que redirigir estas conductas asociando los trabajos con las capacidades y los gustos de cada uno, para que no asocien ideas estereotipadas como manifiestan Cebrián y Gómez (2009).

Teniendo en cuenta las propuestas de estos autores, se va a desarrollar la actividad "De mayor quiero ser…" que se basa en preguntar a las niñas y los niños qué quieren ser de mayor para que ellos respondan mediante mímica. Seguidamente, el rol del maestro se manifiesta limitando los espacios donde se va a desarrollar la actividad. A continuación, se representan los oficios mediante la mímica uno por uno, mientras el resto tendrá que adivinar dicha profesión y así sucesivamente. En algunos casos el docente ha tenido que apoyar particularmente a algunos porque no sabían de qué manera representar la profesión elegida.

La mayoría respondió que querían trabajar en profesiones que, tradicionalmente, se han asociado a un género concreto como se desprende de la Figura 2.

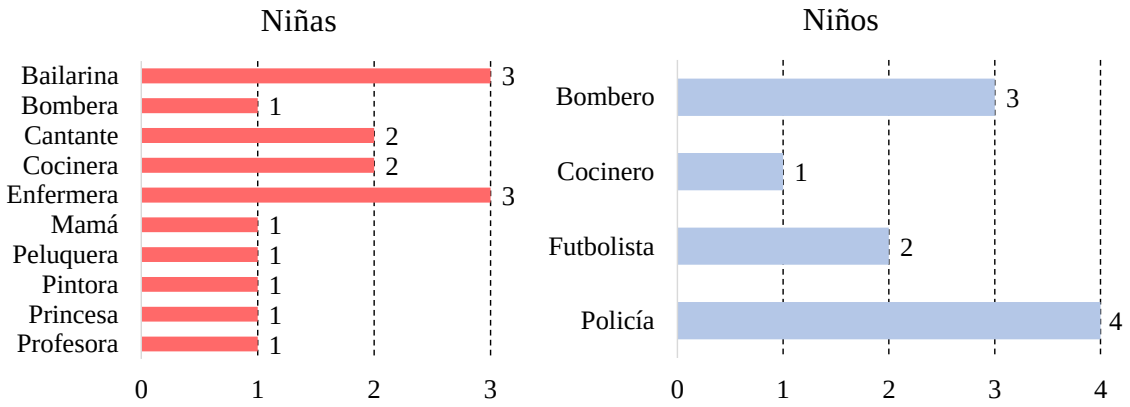
Si bien, cabe destacar que una niña dijo que quería ser bombera como su mamá.

Id 10: *"Yo quiero ser bombera de mayor para apagar el fuego y salvar vidas como mi mamá"*

A través de la observación sistemática, se pueden extraer varias conclusiones, primero, se tiende a imitar la profesión de un compañero y, en el caso de los niños, las imitaciones se repiten muy frecuentemente. En segundo lugar, las niñas se decantan por elegir profesiones típicamente femeninas, como cantante o bailarina, así como roles relacionados con el cuidado de personas, como enfermería o en el caso de una niña en particular, mamá.

Figura 2.

Elección de profesiones (Actividad 2).



Fuente. Elaboración propia.

Es importante señalar que la semana anterior de realizar dicha intervención, finalizó la unidad didáctica del segundo ciclo de infantil, cuya temática fueron las profesiones de emergencia, es decir, personal sanitario, bomberos y policías. La realización de dicha unidad didácticas ha podido interferir en el resultado de esta actividad suponiendo un sesgo potencial en los resultados del trabajo.

En el siguiente estudio realizado por Rodríguez (2020), se analizó los estereotipos de género en educación infantil, en cuanto a la elección de profesiones que los docentes ofrecían a las niñas y los niños (limpieza, cocinero, bombero, policía, médico y mecánico). Los resultados obtenidos se concluyeron que hay mayor porcentaje de niñas que se dediquen a la limpieza frente a los niños. En cuanto a la profesión de cocinero opinan que mayoritariamente lo desempeñan las niñas. La siguiente profesión a tratar fue la de bomberos y el total de las niñas opinan que el trabajo de bomberos lo tienen que desempeñar los niños. En cambio, en la profesión de policías consideran que lo pueden desempeñar tanto los chicos como las chicas, de igual manera que con la profesión de médico. Y, por último, la profesión de mecánico, consideran la gran mayoría que lo tienen que ejercer los chicos.

Por tanto, a pesar de la realización de la unidad didáctica mencionada, los resultados de este reciente estudio se asemejan a los obtenidos en este trabajo.

Después de representar las profesiones elegidas, se inicia la parte coeducativa de la actividad. En una asamblea se muestran tarjetas con imágenes de ambos sexos representando diferentes profesiones, para fomentar una discusión en la que se trate la igualdad de género, el lenguaje inclusivo con el objetivo de aprender a asociar las profesiones de ambos géneros. Primero, se les muestra profesiones consideradas masculinas, tales como: policías, bomberos, piloto, y a continuación, se les enseña profesiones asociadas al género femenino como: enfermera, profesora y cocinera. Mediante un juego de cartas volteadas, conocido como *memory*, se deberán encontrar las parejas del mismo oficio formadas por un hombre y una mujer. De este modo, se pretende demostrar que ambos sexos pueden ejercer determinada profesión. Una vez finalizada, se les preguntó, si creían que tanto una mujer como un hombre podrían ejercer cada una de las profesiones. Las respuestas más relevantes fueron las asociadas al oficio de bombera/bombero ycocinera/cocinero. Las respuestas fueron las siguientes:

Clase 1

Id 7: *"Todo el mundo puede ser lo que quiera"*

Id 10: *"Sí, yo creo que podría ser una buena bombera y apagaría el fuego, y también me gusta ayudar a cocinar"*

Clase 2

Id 17: *"No, porque las chicas no tienen fuerza y tampoco corren mucho. Todo el mundo puede cocinar, yo hago pasteles en casa"*

Para finalizar la actividad, la docente hizo una recapitulación de las respuestas de los niños y niñas. Explicó que la elección de las profesiones debe basarse en las aptitudes ("lo que se te da bien") y los gustos personales de cada uno, sin importar lo que opinen el resto. Además, se destacó que tanto las

niñas como los niños tienen luchar por sus sueños, y que no se deben de limitar a las niñas por suponer que tienen menos fuerza o corren menos, como ha sucedido en algunas respuestas. Asimismo, también se subrayó que ninguna profesión debe de ser considerada de chicos o de chicas, porque puede haber chicos que se destaquen en la cocina y niñas que se destaquen en la profesión de bomberas.

Como conclusión se puede decir que desde edades tempranas las niñas tienden a escoger profesiones feminizadas, y los niños masculinizadas. Esto es un efecto de la cultura caracterizada por la desigualdad. Por este motivo, es fundamental implementar la coeducación desde los primeros años de vida, de modo que las tradiciones y culturas no interfieran desfavorablemente en los estereotipos de género, siendo esta actividad una propuesta razonable para conseguir dicho objetivo.

Actividad 3. Estereotipos de género en los juguetes

Los juguetes representan uno de los elementos más evidentes de la diferencia de género, dado que el juego es fundamental para su desarrollo y los acompañan desde edades tempranas en su proceso de aprendizaje, así como, en sus actividades lúdicas.

En la siguiente actividad llamada "Elijo un juguete para vacaciones" se observará mediante el cuento motor la elección de juguetes para observar los estereotipos y el comportamiento que tienen hacía ellos para, posteriormente, realizar conjuntamente un catálogo de juguetes coeducativo. Es importante destacar que esta actividad no tiene como objetivo promover que las niñas jueguen con juguetes tradicionalmente asociados al género masculino, como los coches, ni que los niños jueguen con juguetes tradicionalmente asociados al género femenino, como las muñecas. Más bien, se busca proporcionar una variedad de juguetes para ambos géneros, de manera que puedan elegir libremente.

Para comenzar, la docente divide la clase en dos grandes grupos, unos representan el papel de niños y niñas que van de vacaciones y tienen que meter en la maleta su juguete favorito y otros, representan a perritos. Previamente, la docente ha preparado los rincones de juguetes previamente para que las niñas y los niños observen con claridad el juguete que desean. Dado que se trató de un cuento motor, la actividad fue guiada y tuvieron que desplazarse hacía el juguete escogido de la forma que manifestaba la docente (saltos, pata coja, punta de los pies, rodando etc.), para no despertar a los que interpretaban el papel de perritos que actuaban como si estuvieran durmiendo. Una vez acabado, se invirtieron los papeles para observar la elección del juguete de todo el grupo.

Como se puede observar en la Figura 3, los niños mayoritariamente eligieron juguetes masculinizados como coches, pelotas y bloques de lego. Por el contrario, las niñas seleccionaron juguetes considerados femeninos, como muñecas, disfraces, maletín de maquillaje, entre otros muchos. Estos

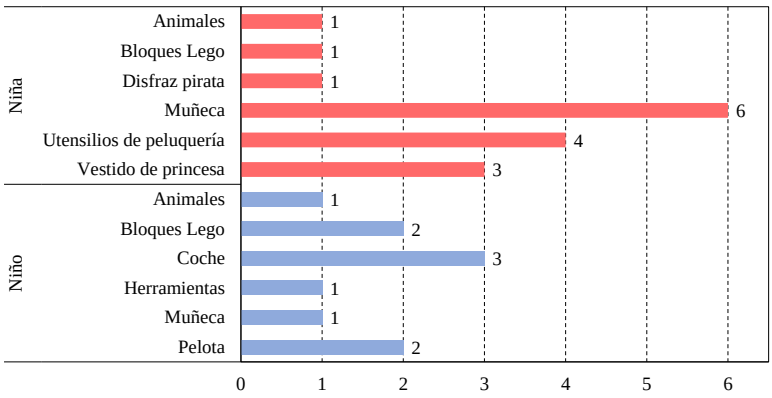
resultados son un claro ejemplo de los estereotipos tan arraigados que existen en las aulas de infantil donde se ha llevado a cabo esta actividad y podrían ser representativas de conductas sociales estereotípicas asociadas a la elección de juguetes. Es de relevancia señalar distintas actitudes de juego entre niñas y niños. Los niños comenzaron a jugar con la pelota en grupo, el resto de chicos a carraceras de coches, sus conductas eran mucho más efusivas, imitando a los futbolistas cuando marcaban goles o a pilotos ganando carreras, a diferencia de las niñas que jugaban con muñecas de forma más individualizada, haciendo referencia a los roles de cuidado.

A este respecto, Puerta y González (2015), realizaron un estudio en el que se investigaba la reproducción de los estereotipos de género en Educación infantil a través de los juguetes. Los resultados que obtuvieron fueron que los niños se decantaban por los coches, construcciones, herramientas y disfraces de superhéroes. A diferencia de las niñas que preferiblemente elegían muñecas y aquellos que se vinculaban con el cuidado de los bebés. Manifestando que en los niños predomina la violencia y agresividad a diferencia de las niñas mostrándose más cariñosas, dulces utilizando diminutivos.

Por tanto, se puede considerar que existe un elevado grado de similitud en cuanto a la elección de los juguetes y el comportamiento que tienen hacía ellos entre los resultados de estos autores y los del presente trabajo. Sin embargo, en la actividad “Elijo un juguete para vacaciones” hay una minoría de niñas que optan por jugar a animales y legos, y también hay un niño que ha escogido una muñeca, lo que podría ser indicativo de un cambio de tendencia en la elección de los juguetes en la sociedad más actual.

Figura 3.

Elección juguetes (Actividad 3).



Fuente. Elaboración propia.

Una vez completada la primera parte de la actividad, se desarrolla con la parte de coeducación. En concreto, se reparten catálogos de juguetes tradicionales de la campaña de verano para que observen los distintos apartados asociados a niñas y niños. En ellos, se puede observar que es muy frecuente que aparezcan imágenes de niña en el apartado de muñecos y en el apartado de construcciones y coches radio control, siempre aparecen niños.

A continuación, la docente explica que los juguetes son para todos, sin importar si eres una niña o un niño, sumado a esto también se comunicó que hay que respetar la libre elección de cada uno. Seguidamente, la docente preparó una serie de imágenes recortadas de catálogos de juguetes. El objetivo es que, entre todos, creasen un catálogo de manera conjunta, eliminando las secciones sexistas que separan a las niñas y los niños para que todos pudieran jugar juntos. Asimismo, no se atribuyeron colores específicos, como azul para niños y rosa para niñas. Las niñas y los niños eligieron los juguetes que deseaban sin asociarlos a un género específico.

Para finalizar, se realizó una recapitulación de los juguetes seleccionados por los niños en la actividad, los catálogos que ofrecen en las jugueterías y el catálogo que se ha realizado en el aula de forma conjunta para debatir preguntando si les parece bien que se dividan los juguetes dependiendo si eres niña o niño. Algunas respuestas fueron las siguientes:

<u>Clase 1</u>

Id 14: *"A mí me parece mal, porque algunas veces juego con mis primos a la pelota y me he comprado alguna vez pelotas"*

Id 3: *"A mí me gusta el catálogo que hemos hecho entre todos"*

<u>Clase 2</u>

Id 22: *"Es más bonito el catálogo que hemos hecho nosotros"*

Id 21: *"Es que a mí me gusta el que hemos hecho, a mí me gustan las pelotas y las muñecas y nuestro catálogo no dice lo que tenemos que comprar por ser niñas".*

Después de responder las preguntas, que todos pueden jugar libremente con los juguetes del aula, porque no son exclusivos de niñas o de niños. Adicionalmente, se pudo observó, a un porcentaje pequeño de niños no les importaría jugar con muñecas, y lo mismo ocurre con las niñas respecto a la pelota.

Por tanto, desde la escuela se deben promover actitudes de respeto hacia la libre elección de juguetes mediante el desarrollo de actividades similares a esta propuesta. No obstante, la labor docente no es la única responsable de esta elección, sino que las estrategias de marketing de las compañías

jugueteras y el papel de las familias en la compra de los juguetes puede ser determinante en el establecimiento de estereotipos de género asociados a los juguetes.

Actividad 4. Estereotipos de género en los cuentos tradicionales

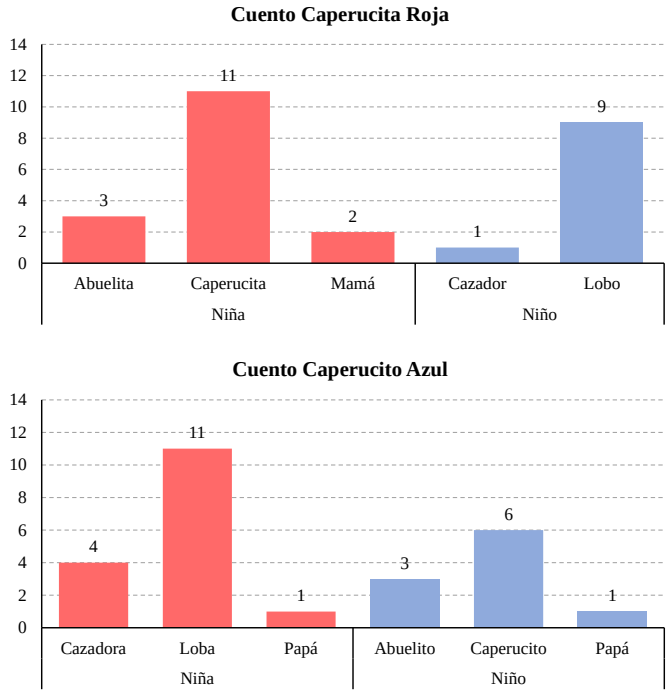
Los cuentos se pueden considerar como instrumentos que acceden a las niñas y a los niños para fomentar el desarrollo de su comprensión García (2012). Por este motivo, en la siguiente actividad llamada “Caperucita roja y Caperucito azul” las niñas y los niños realizará una representación del cuento de caperucita roja y, a continuación, se realizó una representación cambiando el sexo de los personajes del cuento tradicional.

En la primera parte, tras la lectura del cuento, se va a observó la elección de los personajes de la actividad se trabajó el cuento de Caperucita Roja, a través del juego dramático, y las conductas que han tenido a la hora de representarlos de forma conjunta y cooperativa. Los personajes disponibles son los siguientes: caperucita, abuelita, mamá, lobo y cazador. Adicionalmente, los roles de cada uno de ellos se pueden encontrar en la versión del cuento realizada por Jacob & Wilhelm Grimm en 1812.

El rol del docente desempeña un papel muy importante en el desarrollo de la actividad, ya que crea espacios paralelos para que las niñas y los niños sepan donde desarrollar la acción e interaccionen entre ellos de forma correcta y no se solapen los unos con los otros. En cuanto a la elección de los personajes, la gran mayoría de las niñas prefirieron escoger el personaje principal, caperucita roja, representando una niña ingenua y un rol de cuidado con su abuela. Por otro lado, los niños escogieron mayoritariamente el personaje del lobo, representando a un personaje feroz, fuerte y violento a la vez que astuto, siendo una minoría cazadores. En la Clase 2, nadie quiso representar el personaje del cazador, siendo la docente, quién representó dicho papel crucial para el desarrollo de la actividad.

Figura 4.

Elección de personaje (Actividad 4).



Fuente. Elaboración propia.

Después de representar el cuento, se inicia la parte coeducativa de la sesión. Para ello, se lee el cuento Caperucito azul, y de nuevo tienen que representar los personajes que desean de forma cooperativa. En este cuento, los roles y el sexo de los personajes han sido cambiados. Al representar, los niños eligieron ser Caperucito a pesar de ser representar a un niño indefenso e ingenuo, y otros tres el abuelito a pesar de que estaba enfermo. Las niñas, mayoritariamente, prefirieron ser lobas o cazadoras, si bien, una niña que quería ser mamá en la primera parte decidió ser papá en la segunda parte. Posteriormente, se hizo una recopilación de los hechos, y se enfatizó en que no es necesario elegir un personaje por ser del mismo sexo, sino que podían interpretar papeles del otro sexo. Esto se puso de manifiesto en el Aula 2 a través de la respuesta de una niña id27. Posteriormente, se les preguntó si les gustaba más el cuento de Caperucita Roja o Caperucito azul, hubo una diversidad de opiniones.

No obstante, tras la recapitulación de las respuestas se pudo observar que el cuento de Caperucito Azul les parecía interesante porque nunca lo habían escuchado, las respuestas de algunas niñas diciendo “yo soy una cazadora fuerte que salva a caperucito de la loba”. A raíz de dichos comentarios, se determinó que no hay conductas específicas de un género u otro, sino que tanto los lobos como las lobas son feroces y tanto los cazadores como las cazadoras podrían salvar a caperucito o caperucita. Por tanto, esta actividad puede utilizarse para reducir la existencia de roles de género.

6. CONCLUSIONES

Una vez implementada la propuesta y presentados los resultados, evaluaremos los objetivos planteados al comienzo de este proyecto para verificar si se han alcanzado de manera adecuada, basándonos en las conclusiones obtenidas.

- Verificar si existen estereotipos de género en edades tempranas (4 años)

En relación al primer objetivo, se puede decir que se ha cumplido, se han podido identificar los estereotipos de género en las actividades propuestas, y la presencia de estos se puede decir que es bastante elevada. Las actividades revelaron que, desde edades muy tempranas, las niñas y los niños comienzan a adoptar una visión sexista de su entorno como manifestaba en su estudio (Fernández, 2020). Este fenómeno se observa claramente en las aulas donde se ha llevado a cabo dicha intervención, cuando los roles de género ya están significativamente interiorizados. Estos roles preestablecidos están influenciados por diversos factores, como los dibujos de televisión que ven, el modo en que se relacionan dentro de su microsistema (familia y entorno cercano), y los tipos de juguetes con los que juegan, entre otros.

- Analizar si el juego dramático es una herramienta útil para identificar en los niños y niñas de educación infantil.

El juego dramático se destacó como una herramienta pedagógica eficaz para identificar estos estereotipos. Estas actividades permiten que las niñas y los niños interactúen entre ellos, elijan y representen lo que consideran correcto o lo que han interiorizado de su vida diaria. Por ejemplo, en la primera actividad, las niñas seleccionaban colores asociados tradicionalmente al género femenino y los vinculaban con dibujos estereotipados como corazones o flores, mientras que los niños optaban por colores como el azul y rojo, asociándolos con coches y pelotas, representando posteriormente los dibujos realizados.

En la segunda actividad se observaron los estereotipos al representar las profesiones, las niñas tendían a elegir oficios considerados femeninos, mientras que los niños preferían aquellos vistos como masculinos, como bombero, futbolista y policía. En la siguiente actividad, donde debían elegir su juguete favorito mediante un cuento motor, también se evidenciaron estos estereotipos de género. En la última actividad, al representar cuentos tradicionales, las niñas asumían roles femeninos y los niños roles masculinos, como lobo feroz o el cazador, siguiendo los patrones establecidos por la sociedad.

Un aspecto adicional observado fue que muchos tienden a imitar lo que hacen sus compañeros. Esta conducta de imitación refuerza aún más los estereotipos de género, ya que buscan adaptarse a lo que

consideran socialmente aceptable o habitual. Por ese motivo, tanto las familias como los docentes tenemos una responsabilidad crucial: ser referentes positivos y promover un entorno libre de prejuicios y de estereotipos de género. A través de estas, se ha intentado que comprendan que todos son iguales.

- Promover actividades coeducativas para que las niñas y los niños no sigan patrones de género establecidos por la sociedad.

Con respecto al tercer objetivo, se han diseñado, implementado y evaluado las cuatro actividades para observar el grado de actitudes sexistas en las niñas y los niños.

A través de estas actividades, se ha intentado fomentar la comprensión en las niñas y los niños sobre la igualdad entre todos, la diversidad de gustos y formas de pensar individuales, teniendo en cuenta que todas opiniones tienen el mismo valor. Además, esta propuesta ha sido diseñada para la iniciación de la coeducación en la clase. Sin embargo, es necesario mantener una constancia y trabajar de manera continuada ya que llevar a cabo actividades de forma esporádica no es suficiente para que adquieran el significado de igualdad de género y lo puedan aplicar en sus vidas. En cierto modo, eliminar las desigualdades de género no es una tarea sencilla, por ello, es fundamental promover la coeducación desde una edad temprana.

- Conocer cuál es el papel del docente en el desarrollo del juego dramático y su papel en la definición de juegos coeducativos.

A lo largo de las actividades, el rol del profesor ha sido determinante en la realización de las actividades, ya sea en el tema seleccionado para trabajar**,** en la creación de espacios o rincones para que los niños y las niñas interactúen correctamente sin superponerse, para fomentar diálogos, representaciones y roles específicos. Adicionalmente, además de la importancia del papel del profesor en el propio desarrollo del juego ya defendido por autores como Sarlé y Rosemberg (2015), en esta propuesta didáctica se evidencia que también resulta fundamental para obtener una educación igualitaria actividades como la lectura de cuentos coeducativos, memory de oficios, la elaboración de catálogos de catálogos no sexistas de juguetes y la representación de cuentos cambiando el género, se han demostrado esenciales en este contexto. Al finalizar esta parte de las actividades, la docente organiza una asamblea con las niñas y los niños para reflexionar sobre la libre elección y detectar estereotipos de género presentes durante el juego dramático. Esta asamblea, empleada a su vez como método pedagógico en este estudio, permite la recapitulación de los hechos mediante preguntas abiertas, fomentando que los niños y las niñas expresen sus pensamientos y sentimientos. Este proceso es fundamental para eliminar las barreras de género establecidas por la sociedad.

6.1 LIMITACIONES

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo, habría sido beneficioso implementar más actividades dedicadas a la coeducación, ya que considero que cuatro no son suficientes para cambiar patrones de género tan arraigados. Asimismo, como se ha mencionado anteriormente, será fundamental mantener un trabajo diario en el aula para que en un futuro próximo tanto las niñas como los niños se conviertan en personas respetuosas e igualitarias.

Otra limitación, es la falta de actividades diseñadas y charlas coeducativas para involucrar a las familias y a toda la comunidad educativa. Este aspecto es crucial para crear un entorno favorable que refuerce los valores de respeto e igualdad, facilitando la interiorización de estos principios desde edades tempranas. Porque no es efectivo reforzar la coeducación solo en momentos puntuales dentro de las aulas si no se cuenta con el apoyo continuo de los hogares y de los centros educativos.

Adicionalmente, a pesar de considerar dos aulas en el trabajo, no se ha realizado un análisis con un número suficiente de niños y niñas como para obtener conclusiones consistentes que posean características representativas del conjunto de la sociedad española. Por ejemplo, se ha seleccionado una edad concreta (4 años) y un centro educativo.

6.2 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez elaborado el presente trabajo y aplicado en la propuesta educativa en las aulas de 4 años, se sugieren nuevas ideas para continuar abordando un tema tan crucial como la coeducación. Una posible línea de investigación consistiría en analizar la aplicación de los docentes en la coeducación dentro de las aulas de educación infantil o el papel de las familias en el fomento de la coeducación en educación infantil. Esto se puede realizar a través de entrevistas que midan la frecuencia con la que los docentes llevan a cabo actividades destinadas a promover la coeducación. Otra posible línea de investigación, consistiría en un análisis estadístico detallado en una población que pueda considerarse representativa sobre la presencia de estereotipos de género en educación infantil, de modo que se pueda evaluar a qué edad aparecen los estereotipos de género, la relevancia de la políticas educativas y sociales entre distintos países, la detección patrones diferenciados entre zonas rurales y urbanas, la diferencia entre centros públicos, privados y concertados u otros aspectos. También se podría realizar una propuesta didáctica completa durante un trimestre completo utilizando el aprendizaje basado en proyectos, utilizando recursos como canciones, libros y juegos motivadores para comprobar si han adquirido un pensamiento más inclusivo e igualitario como resultado de esta metodología.

6.3 CONSIDERACIÓN FINAL

Una vez finalizado el trabajo, se puede afirmar que gracias al tema elegido y a la intervención realizada en las dos aulas, se ha evidenciado la necesidad de implementar actividades coeducativas de manera directa y no solo de forma transversal, especialmente en edades tempranas. Esto se debe a que el progreso de la sociedad no ha sido suficiente, y aún persisten desigualdades y estereotipos de género que continúan vigentes con el paso del tiempo, como se ha podido corroborar.

A través de los juegos dramáticos, se ha observado y analizado los estereotipos de género existentes, donde el papel de la docente ha sido fundamental creando espacios seguros y dinámicos en el que las niñas y los niños han podido expresar libremente sus percepciones, como "es que las niñas no tienen fuerza" o "los chicos jugamos mejor a fútbol". Este enfoque ha permitido identificar comportamientos asociados con el género que las niñas y los niños han interiorizado.

Tales comportamientos han sido tratados de manera directa mediante las asambleas y las actividades coeducativas, fomentando el diálogo y promoviendo reflexiones, para crear una educación más igualitaria. Pudiendo observar un cambio en sus actitudes y percepciones a lo largo de las actividades propuestas, sin embargo, es crucial incorporar estas prácticas en las aulas, ya que cuatro actividades no son suficientes si no se prolongan en el tiempo.

Para finalizar, cabe destacar que ha sido un trabajo muy enriquecedor a la vez que gratificante, ya que poder llevarlo a la práctica ha permitido, no solo afianzar los conocimientos sobre la coeducación sino también observar una evolución por parte de las niñas y los niños en lo referente a la igualdad, adquisición de valores y actitud en la sociedad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achavar, C. (2019). Beneficios del juego en la acción pedagógica. *Revista Foro Educacional. 11*(33). Dialnet-BeneficiosDelJuegoEnLaAccionPedagogica-7287886 (4).pdf

Aparicio Roa, D. B. (2001). La importancia del juego en el proceso enseñanza aprendizaje desde Piaget. *Rastros Rostros, 4*(7), 36. https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/3433

Aragonés, M. (2021). *La coeducación como metodología transformadora hacia la igualdad de género* (Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant/Universidad de Alicante). https://portalcienciaytecnologia.jcyl.es/documentos/61fa20db7ef7e91a694b7bb8

Baldwin, P. (2014). El arte dramático aplicado a la educación: (ed.). Ediciones Morata, S. L. https://elibro-net.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/116185

Berger, K. S. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Ed. Médica Panamericana.

Blanco, G. R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(3), 1-15. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf

Cebrián, L. G., & Gómez, Á. M. (2009). Caminando hacia la coeducación. Participación Educativa. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado: La educación, factor de igualdad, 98*(11). https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=sONCBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA98&ots=-B6aLVe0IX&sig=J-lD4UNIYBROsSs2ocNfPhuJT8M#v=onepage&q&f=false

Conde, D. G., & Domínguez, E. S. (2017). Color y sexo. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 102-105. https://revistas.udc.gal/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.04.2603

Constitución Española. (boe.es) Cortes Generales «BOE» núm. 311, de 29 de diciembre de 1978 Referencia: BOE-A-1978-3122

Corbal, P. (2008). *Contextualizando el juego*. IX CAAS. https://cdsa.aacademica.org/000-080/417.pdf

Cremades, M. A. (1995). La coeducación como propuesta. Co- educación y tiempo libre (pp. 13-45). Madrid: Popular.

Delgado, G. (2015). Coeducación: derecho humano. *Península, 10*(2), 29-47. https://doi.org/10.1016/j.pnsla.2015.08.002

Fernández, B. R. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology, 1*(3). http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765

Fitti, P. (2019). *El niño que no quería ser azul, la niña que no quería ser rosa*. Destino Infantil&Juvenil

Gallardo-López, J. A., & Vázquez, P. G. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: Revista Educativa Digital.* (24), 41-51. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602

García, R. (2012). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas. 22*, 329-350. https://idus.us.es/handle/11441/54424

García-Huidobro, V. (2008). Pedagogía teatral: Metodología activa en el aula. Universidad Católica de Chile. https://n9.cl/lim79

Gómez, Á., & Ponce, A. I. (2023). Estereotipos de género y educación infantil: del contexto familiar al desarrollo del juego. *Contextos educativos: revista de educación*. https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/133822

González, E., & Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 36*, 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08

Jurío, L. D., & Ovejas, I. S. (2023). Análisis coeducativo de los estereotipos de género en los cuentos infantiles. In *Cuestiones de género a ambos lados del océano* (pp. 81-94). Universidad de La Rioja. https://investigacion.unirioja.es/documentos/654d2d34e3968b698a743302

Landeira, S. (1998). El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud. *Revista Digital-Buenos Aires*. *14*(134), 1-6. https://luzaro.net/wp-content/uploads/juego_simbolico.pdf

Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*. *17*(2), 115-129. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/1135640054192847

Martori, M. S. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación. 6*, 49-78. https://doi.org/10.35362/rie601207

Mediavilla, A. D. (Ed.). (2016). Aprendizajes plurilingües y literarios: nuevos enfoques didácticos. Publicacions de la Universitat d'Alacant. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51553802/The_Birth_of_a_Nation-libre.pdf?1485778388=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DThe_Birth_of_a_Nation_la_Declaration_of.pdf&Expires=1720558034&Signature=aHSGBLZ9J9v6me-ef4UGa8iwTeUeXN9J7nXrnQU4dlxvFGwsK1UGfaZmWLD5JWItroi3YG2kp3gUlXqeRLtw-M8KhNr6Jd~Yr3zE2Is6zIFb-UGAqHYYDp13qEIVo6kl00RMM0msXkg5QeeQ71E3wpx0h~w0QrFmef0-~nQRr5~roX0UZLH5t6egB5mocyZkdSQhfqwVWSGZf2eg1COuOMsz9WzNKcOteyTba1WfiSifxtLWhgMQ6--iqz8IZlQ6lqu0mAC4UX3cEwMxuKLeu2iqt~YJwGggvhVRe2wjd5anKIz4Av~46PFfs6Kd8Q8KGLgo3kPLpwLKetE5HfpgGQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J. M., Blanc, P., Sánchez, M. J., Serrano, J. P., & Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. Revista ensayos, 15, 235-259.

Navarro, J. I., & Martín, C. (2018). Aprendizaje escolar desde la psicología. Comercial Grupo ANAYA, SA.c.

Onieva-López, J. L. (2011). La dramatización como recurso educativo: estudio de una experiencia entre estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad. https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4892

Ovejas, I. S. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*. 59. https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/53327/1/REIFOP%2015%2C%20N.3%20%282012%29.pdf#page=59

Pérez Martínez, L. (2017). Concepciones y creencias de los maestros y maestras sobre el sexismo en educación infantil. https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5835/17214_P%C3%89REZ%20MART%C3%8DNEZ,%20LOURDES.pdf?sequence=1

Pérez, A. B. C. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *EA, Escuela Abierta*, *11*, 49-85. https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/89

Prieto, I. G., & Arriazu, R. (2020). Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. *Zero-a-seis*. *22*(41), 4-30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7529486

Puerta Sánchez, S., & González Barea, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en educación infantil a través de los juegos y juguetes. *Revista de Investigación en la Escuela*, *85*, 63-74. https://idus.us.es/handle/11441/59749

Real Decreto 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y no discriminación. *Boletín Oficial del Estado*, 14, de 13 de julio de 2022. https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf

Rodríguez, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, *1*(3). https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765

Rodríguez, J. M., Casado, M. P., Sánchez, T., López, R., Postigo, J. M. L., Portas, P. B., & Moratalla, P. T. (2000). El juego en el medio escolar. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. (15), 235-260. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/224804/document%28414%29.pdf?sequence=1

Sanahuja, J. A. (2019). La Agenda 2030 y los ODS: sociedades pacíficas, justas e inclusivas como pilar de la seguridad. *La Agenda, 2030,* 19-64. https://docta.ucm.es/entities/publication/3b5a7226-d81c-44fe-acb2-c1a594603aa2

Sarlé, P. M., & Rosemberg, C. R. (2015). *Dale que: El juego dramático y el desarrollo del lenguaje en los niños pequeños*. Homo Sapiens Ediciones. https://elibronet.ponton.uva.es/es/lc/uva/titulos/67112

Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana De Educación*, *6*, 49–78. https://doi.org/10.35362/rie601207

Subirats, M. (2007). La coeducación hoy: 10 ideas base. *Universidad Autónoma de Barcelona*. https://redongdmad.org/manuales/genero/datos/docs/1_ARTICULOS_Y_DOCUMENTOS_DE_REFERENCIA/D_EDUCACION/10_claves_coeducacion.pdf

Universidad de Valladolid. (2010). Memoria de Plan De Estudios del Título de Grado Maestro -O Maestra- en Educación Infantil por La Universidad de Valladolid. https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaINFANTIL(v4).pd

Vigotsky, L. (1966). El papel del juego en el desarrollo del niño en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Barcelona: Edit. Grijalbo.*

8. ANEXOS

ANEXO I. ¿CUÁL ES TU COLOR FAVORITO?

ANEXO II. “DE MAYOR QUIERO SER…”

ANEXO III. “ELIJO UN JUGUETE PARA VACACIONES”

ANEXO IV. “CAPERUCITA ROJA Y CAPERUCITO AZUL”

Figura 9.

Resumen de resultados de las actividades.

CLASIFICACIÓN				ACTIVIDAD 1		ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3	ACTIVIDAD 4	
ID_CLASE	ID_ALUMNO	NACIONALIDAD	SEXO	COLOR	DIBUJO	PROFESIÓN	JUGUETE	PERSONAJE	PERSONAJE 2
Aula 1	id2	África	Niña	Rojo	Barca	Enfermera	Muñeca	Caperucita	Loba
Aula 1	id3	África	Niña	Rosa	Representación de sí misma con un vestido; Olas del mar	Enfermera	Vestido de princesa	Caperucita	Loba
Aula 1	id4	África	Niña	Rosa	Corazones	Bailarina	Utensilios de peluquería	Mamá	Loba
Aula 1	id5	Latino América	Niña	Rojo	Manzana	Pintora	Bloques Lego	Caperucita	Cazadora
Aula 1	id6	África	Niña	Rosa	Flores; Campo	Enfermera	Utensilios de peluquería	Abuelita	Loba
Aula 1	id7	España	Niño	Azul	Olas del mar	Bombero	Muñeca	Lobo	Caperucito
Aula 1	id8	Latino América	Niño	Rojo	Parque;Flores;Nubes	Policía	Bloques Lego	Lobo	Caperucito
Aula 1	id9	España	Niño	Verde	Coche; Números; Campo; Representación de sí mismo con pelo Punk	Policía	Coche	Lobo	Papá
Aula 1	id10	España	Niña	Rosa	Corazones; Helado; Arcoiris	Bombera	Muñeca	Caperucita	Cazadora
Aula 1	id11	Latino América	Niño	Rojo	Manzana	Policía	Bloques Lego	Cazador	Abuelito
Aula 1	id12	África	Niño	Rojo	Manzana	Bombero	Animales	Lobo	Abuelito
Aula 1	id14	Latino América	Niña	Rosa	Flores	Bailarina	Disfraz pirata	Caperucita	Loba
Aula 2	id15	África	Niña	Rosa	Gato	Cantante	Muñeca	Caperucita	Cazadora
Aula 2	id16	Este Europa	Niña	Azul	Representación de sí misma	Peluquera	Muñeca	Abuelita	Cazadora
Aula 2	id17	España	Niño	Rojo	Futbolista	Bombero	Pelota	Lobo	Caperucito
Aula 2	id18	España	Niña	Rosa	Casa; Gato	Mamá	Utensilios de peluquería	Caperucita	Loba
Aula 2	id19	España	Niño	Azul	Representación de sí mismo; Monstruo	Policía	Coche	Lobo	Caperucito
Aula 2	id20	Latino América	Niño	Azul	Casa; Campo	Cocinero	Herramientas	Lobo	Abuelito
Aula 2	id21	Latino América	Niña	Rosa	Representación de sí misma con un vestido; Corazones	Cantante	Vestido de princesa	Caperucita	Loba
Aula 2	id22	Latino América	Niña	Morado	Representación de sí misma; Gato; Corazones	Princesa	Utensilios de peluquería	Abuelita	Loba
Aula 2	id23	Latino América	Niño	Azul	Coche	Futbolista	Coche	Lobo	Caperucito
Aula 2	id24	Latino América	Niña	Rosa	Gato	Profesora	Animales	Caperucita	Loba
Aula 2	id25	Latino América	Niña	Rosa	Representación de sí misma con un vestido	Bailarina	Vestido de princesa	Caperucita	Loba
Aula 2	id26	África	Niña	Rosa	Flores	Cocinera	Muñeca	Caperucita	Loba
Aula 2	id27	África	Niña	Verde	Carrito de muñecas; Bebe; Corazones	Cocinera	Muñeca	Mamá	Papá
Aula 2	id28	África	Niño	Rojo	Futbolista	Futbolista	Pelota	Lobo	Caperucito

Fuente. Elaboración propia.