



**MÁSTER UNIVERSITARIO  
GÉNERO Y DIVERSIDAD**

*UNIVERSIDAD DE OVIEDO*

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**CONSTRUCCIÓN DE LA  
IDENTIDAD DE GÉNERO EN  
LA ETAPA DE EDUCACIÓN  
INFANTIL**

**TESIS DE MÁSTER**

MARÍA LINDSAY MARTÍNEZ GARCÍA

Directora: María del Carmen Rodríguez  
Menéndez

# Oviedo, junio de 2015

## TESIS DE MÁSTER/PROYECTO DE INVESTIGACIÓN PROFESIONAL

D<sup>a</sup>:/D. María Lindsay Martínez García

TÍTULO: Construcción de la identidad de género en la etapa de educación infantil

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE: Identidad, género, infantil, etnografía, juego sociodramático.

DIRECTOR/A: María del Carmen Rodríguez Menéndez

### 1. Resumen en español

La educación toma un papel importante en la construcción de los patrones culturales propios de cada género y los centros escolares actúan, en muchas ocasiones, como reforzadores de dichos patrones. El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar el proceso de construcción de la identidad de género en la etapa de educación infantil. La investigación consta de una etnografía en la que la propia investigadora se adentra en un centro escolar para analizar el modo en que los niños y niñas se relacionan entre sí en sus primeros años de vida. Para ello, se observó a los estudiantes durante el juego espontáneo tanto en el aula ordinaria como en el patio de recreo al ser el momento en el que el alumnado actúa libremente. Además, se llevó a cabo un grupo de discusión en cada curso de educación infantil para estudiar la reacción de los/las más pequeños/as cuando se les presenta un cuento donde los protagonistas toman papeles opuestos a los tradicionales. Por último, para contrastar la información obtenida por la investigadora, se realizó una entrevista a dos de las maestras del centro escolar para conocer en qué medida los/las profesionales tienen en cuenta la problemática y trabajan para lograr la equidad entre niños y niñas dentro del aula.

### 2. Resumen en inglés

Education plays an important role in the construction of the cultural patterns of each gender and school centres act, on many occasions, as boosters of such patterns. The aim of this research is to analyse the process of gender identity construction in early childhood education. The research consists of an ethnography where the researcher herself enters a school to analyse the way children interact with each other in their first years of life. For this purpose, students were observed during spontaneous play both in the classroom and the playground for being the time when they act freely. Also, a focus group was conducted in each course of kindergarten to study the reaction of the youngest children when presented a story where the protagonists take opposite to traditional roles. Finally, in order to contrast the information obtained by the researcher,

an interview with two of the teachers of the school was carried, to get to know to what extent the professionals take into account these problems and work to achieve equality between boys and girls in the classroom.

VºBº

EL/LA DIRECTOR/A DE LA TESIS  
DE MÁSTER/PROYECTO DE  
INVESTIGACIÓN PROFESIONAL

LA AUTORA/EL AUTOR

Fdo.:

A handwritten signature in blue ink that reads "Carmen R." with a horizontal line underneath the name.

Fdo.:

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
2.1 LA TEORIA DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ROLES SEXUALES.....	9
2.2 EL POSTESTRUCTURALISMO FEMINISTA.....	13
2.2.1. Feminismo postestructuralista y construcción de la identidad de género en las instituciones escolares.....	17
2.3 GENERO Y JUEGO SOCIODRAMÁTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	22
2.3.1 Importancia del juego en el desarrollo evolutivo infantil.....	22
2.3.2 Juego y género en educación infantil.....	27
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	30
3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
3.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	322
3.2.1. Justificación de la metodología de investigación cualitativa.....	32
3.2.2 Método etnográfico.....	34
3.3 DECISIONES MUESTRALES.....	37
3.3.1 Descripción del contexto y del centro.....	37
3.3.2 Descripción de cada aula.....	38
3.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	40
3.4.1.Observación participante.....	40
3.4.2. Fichas anecdóticas.....	43
3.4.3. Lectura de un cuento.....	44
3.4.4. Entrevistas a las maestras.....	46
3.4.5. Grabaciones.....	47
3.4.6. Mapas espaciales.....	47
3.4.7. Técnicas proyectivas.....	48
3.5. ANÁLISIS DE DATOS.....	48
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	50
4.1. JUEGO ESPONTÁNEO EN EL AULA Y EN EL PATIO DE RECREO.....	50
4.1.1. ¿Qué ocurre en el aula durante el juego libre?.....	50
4.1.2. ¿Qué ocurre en el patio durante el recreo?.....	54
4.2. LOS CUENTOS INFANTILES COMO REFORZADORES DE LA CATEGORÍA GÉNERO.....	57
4.2.1. Cuentos infantiles tradicionales.....	57

4.2.2. Cuentos infantiles opuestos a los tradicionales .....	60
4.3. PATRONES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO .....	63
4.3.1. Mantenimiento de la categoría género .....	63
4.3.2. Transgresión de la categoría género .....	66
5. CONCLUSIONES .....	69
5.1 Comparación con otras investigaciones que estudian el género y el juego sociodramático. ....	70
5.2 Futuras líneas de investigación .....	72
6. BIBLIOGRAFÍA .....	74
7. ANEXOS .....	77
ANEXO 1 .....	77
ANEXO 2 .....	80
ANEXO 3 .....	83
ANEXO 4 .....	85
ANEXO 5 .....	87
ANEXO 6 .....	89
ANEXO 7 .....	91
ANEXO 8 .....	93
ANEXO 9 .....	95
ANEXO 10 .....	97
ANEXO 11 .....	102
ANEXO 12 .....	105
ANEXO 13 .....	107
ANEXO 14 .....	109
ANEXO 15 .....	112
ANEXO 16 .....	114
ANEXO 17 .....	116
ANEXO 18 .....	118
ANEXO 19 .....	126
ANEXO 20 .....	128
ANEXO 21 .....	131
ANEXO 22 .....	134
ANEXO 23 .....	135
ANEXO 24 .....	138

ANEXO 25 .....	140
ANEXO 26 .....	142
ANEXO 27 .....	144
ANEXO 28 .....	147
ANEXO 29 .....	149
ANEXO 30 .....	158

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación toma un papel importante en la construcción de los patrones culturales de cada género. Dichos patrones vienen determinados por la realidad que nos rodea. Así, son muchos los investigadores e investigadoras que han hecho alusión a la educación como la única vía capaz de superar esta dicotomía de género para lograr terminar con la desigualdad entre hombres y mujeres. Esto exige de un planteamiento educativo que actúe sobre los estereotipos dominantes y apueste por alternativas donde las relaciones interpersonales entre niños y niñas sean más equitativas e igualitarias. Para ello, se hace necesario un trabajo previo que ayude a tomar conciencia a la sociedad sobre las desigualdades latentes en los centros escolares donde nuestros niños y niñas consolidan sus primeras relaciones personales.

La presente investigación tiene como objetivo reflejar la realidad diaria de las aulas de educación infantil. Para ello, la propia investigadora se adentrará en la dinámica del día a día de un aula, hasta lograr descifrar los pensamientos y comportamientos que llevan a establecer la diferenciación entre ambos sexos. A su vez, se hará un análisis sobre los principales influyentes, tanto internos como externos al centro, en la configuración de la identidad de género, y la forma en que estos patrones subyacentes en la sociedad son absorbidos o no por los niños y niñas desde sus primeros años de vida.

La investigación se basa en una metodología de investigación cualitativa que consta de una serie de observaciones directas en el propio campo de trabajo: Un centro escolar. Estas observaciones tendrán lugar en los momentos en que los/las estudiantes de educación infantil desarrollan la actividad lúdica sin ningún tipo de presiones externas tanto en el aula, a la hora del juego libre, como en el patio de recreo. Además, a través de una dinámica grupal trataremos de estudiar la función que tienen los cuentos infantiles en la reproducción de los estereotipos de género, y la reacción que tienen los niños y niñas cuando se les presentan cuentos donde los protagonistas toman papeles alternativos a los tradicionales. A su vez, la entrevista que se realizará a la maestra de cada curso nos ayudará a entender cómo se vive esta problemática dentro de las instituciones escolares. Una vez terminado el trabajo de campo y presentada la información de forma objetiva, se realizará el análisis de los datos cualitativos para aportar consistencia a la investigación y posibles explicaciones a los hechos observados.

A continuación, pasamos a describir los supuestos teóricos sobre los que se apoya la investigación, sus objetivos y la metodología y técnicas de recogida de información que se van a utilizar para alcanzarlos. Finalmente se presenta el análisis y la interpretación de los datos que se han obtenido en el propio campo de trabajo.

## **2.FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En las siguientes líneas vamos a tratar de fundamentar y, por tanto, de asegurar y aportar firmeza a la investigación que ocupará el cuerpo central de nuestro trabajo. En este sentido, queremos comenzar diciendo que el proceso a través del cual los individuos construyen su identidad de género es complejo hasta el punto en que, ni siquiera, los términos que lo componen resultan fáciles de abordar. La identidad hace referencia, por un lado, a aquello que define a la persona como un ser singular y diferente al resto y, por el otro, a lo que la mantiene unida a un grupo de referencia. Partimos, por tanto, de un término que abarca dos conceptos contrapuestos: Singularidad (aspectos únicos que permiten diferenciarnos del resto de sujetos) y homogeneidad (aspectos comunes que nos asocian a un grupo de referencia). Se trata, tanto de una construcción personal como de una construcción social que establece grupos y pautas de conducta. Erickson (1968; citado por Rocha Sánchez 2009) hizo referencia a la identidad como una forma de establecer unidad entre una persona con el resto de individuos desarrollándose este aprendizaje, de forma muy importante, durante la infancia y, más tarde, durante la adolescencia y a lo largo de toda nuestra vida.

Debido a la complejidad del tema que vamos a abordar, realizaremos un breve recorrido histórico por los supuestos teóricos que, hasta el momento, han intentado encontrar un origen o explicación a la construcción y conformación del género dentro o fuera de los centros escolares. Según el enfoque al que hagamos referencia, la atribución de la causa de la diferenciación masculino-femenino estará sustentada en unos u otros principios claramente diferenciados y también cuestionados con el paso de los años. La disimilitud entre hombres y mujeres es la primera que nuestro cerebro procesa cuando nos ponemos frente a otro ser humano, estableciendo así una clara y rápida diferenciación entre ambos sexos con una seguridad absoluta (Freud 1932; citado por Rocha Sánchez 2009). A partir de esta evidencia, surge la necesidad de saber a qué se debe esta disparidad y si las diferencias son simplemente biológicas, o existen otras influencias y presiones que arrastran a las personas a mantener el orden social preestablecido y a adoptar distintas pautas de conducta según el sexo al que pertenezcan. De esta forma, la sociobiología



(entre otras disciplinas) encuentra las respuestas a estas cuestiones en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Según este supuesto, los niños y niñas, al ser diferentes desde su nacimiento, deben ser educados para desempeñar papeles dispares en una sociedad estructurada en torno a una serie de patrones que vienen dados de antemano según los genes que hayamos heredado<sup>1</sup>. Por tanto, la educación se muestra como una de las principales responsables a la hora de satisfacer las necesidades sociales.

En la década de los 70, la actitud ante este tema dio un giro importante realizándose investigaciones educativas donde se pretendían estudiar las diferentes expectativas escolares a las que los niños y niñas aspiraban por razón de género. En este momento, se observa que existen formas contrapuestas de "ser niño" y de "ser niña" y aparece la teoría de la socialización de los roles sexuales como una posible respuesta a lo que, hasta entonces, se entendía como algo únicamente debido a factores genéticos. En ella subyacen una serie de supuestos acerca de la construcción de la identidad de género que vamos a ir desglosando a continuación.

## **2.1 LA TEORIA DE LA SOCIALIZACIÓN DE LOS ROLES SEXUALES**

Para esta teoría, la configuración de la identidad de género supone algo más complejo y estructurado que, lejos de ser heredado y atribuido a la persona desde su origen y nacimiento, es aprendido y ensayado durante el transcurso de su vida. Podemos incluir aquí dos grandes modelos que, a partir de un enfoque psicologicista, explican el proceso al que nos sometemos los seres humanos hasta ser encajados en una identidad fija y unificable: La teoría del aprendizaje social y las teorías cognitivas y neocognitivistas.

La teoría psicológica de Bandura (1977; citado por Álvarez y Pérez 1990), también llamada comúnmente teoría del aprendizaje social, parte de la idea de que las conductas practicadas por los niños y niñas en sus primeros años de vida no son casuales sino que vienen determinadas por aquello que contemplan a su alrededor. Así, "dentro del modelo de mundo que presenta la teoría de la socialización de los roles sexuales es, por lo general, un adulto quien enseña al niño su rol sexual" (Davies 1994, 23). Hablamos por tanto, de un modelo de aprendizaje vicario en el que el niño y la niña reproducen la conducta observada a través de la imitación conformando su identidad de género.

---

<sup>1</sup>La estructura de prejuicio habla de los distintos destinos que los hombres y mujeres tenemos desde el momento de nuestro nacimiento. Así, a los hombres y mujeres se nos marcan caminos opuestos a seguir según las conductas esperadas de nuestro género de referencia.

Mediante el reforzamiento los adultos actúan como "otros significativos" para el niño o niña y aprueban o rechazan el comportamiento de los más pequeños que, por la necesidad que tienen de sentirse reconocidos, admirados y valorados, tienden a repetir aquello por lo que se les ha premiado.

Esta situación coloca a los niños y niñas en un status elevado que los motiva a mantener las normas sociales y a conformar su personalidad entorno a aquello que los demás esperan de su persona. De esta forma, aprenden en qué extremo deben de situarse según los opuestos duro-blando, fuerte-débil, modoso-agresivo...a partir de un proceso en el que los niños y niñas se presentan como seres pasivos incapaces de transformar aquello que sus ambientes más cercanos les hacen llegar. Por ello, para Shaffer (2002) este proceso de socialización se convierte en una necesidad para el conjunto de la sociedad, y no únicamente para la persona, al conseguir ésta controlar y frenar los impulsos que tiene de saltarse las normas no escritas pero igualmente importantes para mantener el orden social. Existen así una serie de agentes de socialización que, a través de una relación dual, trasladan al individuo-objeto de socialización aquello que le es necesario para adaptarse a los intereses y necesidades de la cultura a la que pertenece.

A las teorías cognitivas, bajo el mismo fundamento, no les basta con saber el proceso a través del cual se conforma la identidad de género sino que, como su nombre indica, tratan de saber cuál es la idea y estructura cognitiva que los más pequeños van construyendo del ambiente y contexto que les rodea. La estructura social "posee una fuerza material que hace que los individuos no puedan vivir sin las limitaciones derivadas de esa misma estructura social" (Davies 1994, 35), por lo que ya no se trata únicamente de una serie de presiones que llevan a la persona a comportarse de acuerdo a unos patrones preestablecidos sino que ésta, siente la necesidad de acogerse a los mismos mostrando total conformidad con el rol de género que asume desempeñar. En el proceso de aprendizaje hay un componente de automotivación, pues unos y otras emprenden su propia socialización y seleccionan por su cuenta los comportamientos que deben aprender y ejecutar, sobre la base de las reglas correspondientes a las conductas apropiadas a su género (Rodríguez y Peña 2009, 28). Hablamos, por tanto, de un proceso que se lleva a cabo de una forma natural donde existe una aceptación por parte de ambos sexos. El hecho de mantenerse dentro de un molde hecho a su medida, ayuda

a la persona a sentirse cómoda y segura teniendo como grupo de referencia<sup>2</sup> a otros iguales a ella. Esto implica un sentimiento de amparo y protección por parte de aquel que precisa encontrar un lugar dentro de una sociedad complicada y dispar.

La mimesis práctica de la que hablábamos anteriormente, hace referencia a la conformidad que mostramos al percibirnos a nosotros mismos como personas valoradas y aceptadas por otros y, por tanto, semejantes y afines a éstos. Las prácticas y estructuras presentes en la sociedad "no son mera constrictión externa (o potenciación), sino que proveen el marco conceptual, los patrones psíquicos y las emociones gracias a las cuales los individuos pueden tomar posición como hombres y mujeres y mediante los cuales se experimentan a sí mismos, privadamente, con relación al mundo social" (Davies 1994, 36). Esto quiere decir que aprendemos las prácticas discursivas que existen en cada sociedad y cultura en particular y que éstas no son inherentes al ser humano. Sin embargo, estas prácticas discursivas, sí son consustanciales a la sociedad que condiciona a los niños y niñas a conformar su personalidad en torno a aquello mejor valorado. Esto hace que construyamos un conocimiento de nosotros mismos influido y determinado por aquello que nos hace sentirnos mejor vistos y apreciados.

Según esta teoría podemos decir que "la formación de la identidad emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Según este proceso, el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan a él comparándolo con ellos y en los términos de una tipología significativa para estos últimos[...]Por suerte este proceso es, en su mayor parte, inconsciente..." (Erikson, 1968; citado por Rocha Sánchez 2009, 19). Por tanto, la asignación de cada persona a un rol determinado es un acto espontáneo caracterizado por una reciprocidad en la que el ambiente, junto a los elementos situacionales y personales, actúa como principal influyente durante el proceso de adaptación a la categoría correspondiente. Los seres humanos disponemos de la capacidad encargada de controlar y regular nuestros propios comportamientos; sin embargo, existen otro tipo de fuerzas externas capaces de actuar directamente sobre nosotros.

---

<sup>2</sup>La teoría del grupo de referencia se llevó a cabo en los años cuarenta y más tarde en los cincuenta por Merton y Kitt. En ella se hace alusión a la importancia de la presión ejercida por otros que sirven de ejemplo en el proceso de conformación de la personalidad de un individuo.

A partir de este supuesto, la teoría cognitivista defiende la existencia de un proceso dividido en diversas fases a partir de las cuales se conforma la identidad de género. En este sentido autores como Block, Pleck, Hefer y Oleshausky (citados por Fernández 1987) explican los diferentes momentos<sup>3</sup> en el trascurso de la vida de una persona hasta lograr ésta identificarse, de una forma espontánea y natural, con los individuos de su mismo sexo. Esto conlleva la asimilación de una serie de esquemas (Kohlberg 1972; citado por Rocha Sánchez 2009) que sirven para seleccionar aquellas conductas que nos ayudan a satisfacer nuestros deseos de sentirnos iguales al resto. De esta forma, eliminamos los esquemas y patrones previos y desarrollamos otros que nos permiten hacer frente a nuevas necesidades propias de nuestro género. La comunicación en la infancia juega un papel importante a la hora de seleccionar aquello que es adecuado o, por el contrario, debemos de excluir de nuestro comportamiento. Sin embargo, este tipo de aprendizaje no se desarrolla únicamente en los primeros años de vida sino que es un proceso que vamos construyendo a lo largo nuestra existencia con el mismo fin que hemos descrito hasta el momento. Por un lado, diferenciarnos del resto de individuos y, por el otro, sentir que tenemos cabida dentro de un grupo específico.

Tanto la teoría del aprendizaje social como la perspectiva cognitivista, asumen que los niños y niñas aceptan la masculinidad y feminidad como si fueran piezas inamovibles en su vida. Bien sea mediante la imitación y el refuerzo o a través de los elementos cognitivos de la persona, los niños y las niñas muestran conformidad con el rol a desempeñar en la sociedad. Esta aprobación viene determinada por la interacción con otros significativos que utilizan la bipolaridad masculinidad-feminidad en cada uno de los discursos que serán aprendidos por los más pequeños. De esta forma, mantienen el orden social preestablecido rechazando, a su vez, aquellas conductas que puedan poner este orden en peligro. En todo este proceso, la persona que recibe el mensaje actúa como un elemento pasivo que se limita a obtener y reproducir aquella información que le es dada desde el exterior. Siguiendo este supuesto, se observan claras relaciones entre cómo los adultos tratan, se comunican o negocian con los niños o niñas, y cómo estos se comportan. Wek (1979; citado por Rocha Sánchez 2009) habla del fenómeno de Brunet y Lezine en el que se afirma que las madres dedican más tiempo a la alimentación de sus hijos que a la de sus hijas. Así, se enseña a las niñas a adaptarse a los quehaceres de

---

<sup>3</sup>Los autores hablan de una primera fase en la que el individuo entra en una confusión sobre su determinación sexual y de género y, tras pasar por una fase intermedia en la que tiene una visión polarizada de ambos sexos, terminan por trascender en estas diferencias. Estas fases del desarrollo de los niños y niñas están muy relacionadas con las de Kohlberg (1972; citado por Lobato, 2007).

otras personas antes de satisfacer sus necesidades mientras que los niños, por el contrario, aprenden a reclamar el tiempo que necesitan teniendo la seguridad de que se priorizarán sus exigencias al resto de tareas.

A partir de estos supuestos teóricos las investigaciones educativas de la época se propusieron saber las diferencias entre los chicos y las chicas dentro de una institución escolar, concluyéndose que todas las chicas estaban destinadas a sufrir la desigualdad por su condición femenina (Rodríguez y Peña 2009). Así, se entendía que la escuela era un ámbito de socialización secundaria que servía para reforzar la situación de desigualdad que había en la sociedad.

A partir de los años 80, comienzan a escucharse algunas críticas dirigidas a la teoría de socialización de los roles sexuales tachando a ésta de simplista a la hora de explicar el proceso a través del cual nos vamos construyendo como hombres y mujeres. De ser cierta la teoría de la década anterior, la sociedad se mantendría fija y estática y no habría explicación posible para algunos de los avances acontecidos durante los últimos años como la incorporación de la mujer al mercado de trabajo. A continuación, vamos a describir los supuestos de esta última teoría y las críticas efectuadas a los mecanismos de socialización de los que hemos hablado hasta el momento.

## **2.2 EL POSTESTRUCTURALISMO FEMINISTA**

Basada en algunos autores como Freud, Marx o Foucault, la teoría postestructuralista intenta aportar una visión más fundamentada y real de la construcción de la identidad de género, a partir de algún otro factor no valorado en el modelo anterior. De esta forma, y para una mejor comprensión de la transformación social a la que estamos sometidos, añade la idea de cambio y evolución en la conformación de cada persona. El mundo y la sociedad tienen cierta capacidad de variación impulsada por los seres humanos capaces de modificar y alterar todo aquello que les rodea. Por tanto, si partimos de la existencia de una realidad cambiante y en constante evolución, no podemos aceptar una teoría que se basa en la simple reproducción de los patrones ya configurados y aceptados dentro de la sociedad y en cada cultura en particular.

Se hace necesaria una teoría que nos permita articular modos de pensamiento alternativo sobre el género para analizar la complejidad en el proceso de construcción de la

identidad (Scott 1992, 87) a través de los elementos que la configuran como son las relaciones de poder o los discursos. William James (1952; citado por Rocha Sánchez 2009) añade la sensación de continuidad en el proceso a través del cual los individuos construyen su personalidad. Así, ya no hablamos únicamente de la dimensión personal y social contemplada en el punto anterior sino que se hace preciso incluir la dimensión temporal basada en el cambio al que se somete una persona con el paso del tiempo. Podemos decir que la principal diferencia de esta teoría con respecto a la anterior, es la idea de progresión en la configuración de la persona a través de un modelo no unitario ni inherente al ser humano. "La identidad de género no es fija, por lo que carece de sentido usar las categorías "femenino" y "masculino" en singular, pues ni hay una esencia femenina ni tampoco una esencia masculina" (Rodríguez y Peña 2009, 33). Resulta complicado incluir a todas las mujeres o a todos los hombres bajo un término que implique una única identidad por lo que tendríamos que pasar a hablar de "masculinidades" y "feminidades", al entender que existe un proceso a través del cual se construye el género dando lugar a diversas identidades.

Este enfoque de género ha pasado a entender " the forming of gender identities as relational, multiple and diverse " <sup>4</sup> (Renold 2001, 373), de manera que no es posible estudiar la construcción de la identidad de género entendida como un modelo simple que tiene como principal función perpetuar el sistema convencional, sino que debemos estudiar la construcción del individuo como un fenómeno complejo e incluso contradictorio. Renold (2001, 373) se basa en el concepto de "layering" para hacer referencia a " the contradiction that lie beneath the surface of apparently stable, settled and coherent masculinities " <sup>5</sup> y las estrategias que las personas utilizan para reproducir o reemplazar la masculinidad y la feminidad hegemónica. Así, durante los primeros años de vida, algunos niños y niñas disponen de diversas estrategias que les ayudan a mostrarse afines a los patrones esperados según su género de referencia aun cuando pueden tener algún interés en experimentar prácticas más propias del género opuesto.

Según el postestructuralismo feminista, "mediante el aprendizaje de las prácticas discursivas de la sociedad los individuos adquieren la capacidad de tomar posición

---

<sup>4</sup>"la formación de las identidades de género como relacional, múltiple y diversa" (La traducción es nuestra).

<sup>5</sup> "La contradicción que se encuentra debajo de la superficie de la aparentemente estable, asentada y coherente masculinidad" (La traducción es nuestra).

dentro de esas prácticas, por sí mismos, y de múltiples maneras" (Davies 1994, 14). El discurso toma un papel importante actuando como vía que permite al individuo comprender e interpretar aquello que le rodea. Por lo tanto, la persona toma un papel activo en el proceso de aprendizaje pudiendo mostrar conformidad o rechazo sobre aquello que los demás intentan trasladarle. Las personas no se muestran implacables ante aquello que observan repitiendo aquello que se les refuerza sino que, como seres pensantes dotados de capacidad crítica, cuestionan y contradicen lo que ven o escuchan. Al contrario de lo que defendía la teoría de socialización de los roles sexuales, el status quo no se mantiene imperturbable con el paso de los años sino que es modificado conforme aquello que cada persona percibe e interpreta del mundo que le rodea.

Foucault (citado por Scott 1992) entiende que el discurso va más allá de los textos al configurar toda una estructura histórica y social sobre la que se asientan las creencias y los modos de concebir el mundo, como si girara alrededor de una serie de verdades universales incuestionables para el ser humano. La diferencia sexual entre niños y niñas ha actuado como verdad inmutable y si bien se ha estudiado la manera en que la sociedad reproduce diversos mensajes, no se ha planteado la posibilidad de transgredir los roles impuestos ni la legitimidad asignada a ciertos discursos. Para ello, es necesario analizar las bases que conforman una sociedad y los términos y el lenguaje que se utilizan para perpetuar ciertas relaciones de poder. Derrida (citado por Scott 1992) afirma que la tradición filosófica occidental se apoya en oposiciones binarias: igualdad/diferencia, presencia/ausencia, universalidad/especificidad....de modo que, a los términos colocados en primer lugar se les asigna cierto poder sobre los segundos. Cuando hablamos de hombres/mujeres, inmediatamente pensamos en términos dicotómicos (duro/blando...) que colocan al género femenino en situación de desprotección y vulnerabilidad.

En este sentido, la sociedad es creada a partir de una serie de prácticas discursivas que no tienen como única función la de mantener el mundo social y sostener los patrones observados sino también, transformar la sociedad cuando se generan nuevos discursos más adaptados a los cambios que acontecen. Así, el ser humano adquiere la capacidad de rechazar alguno de los discursos generados hasta el momento pero caducos en una sociedad donde se prevén otro tipo de necesidades. La capacidad de flexibilidad constituye una habilidad primordial que capacita a la persona para amoldarse a los

escenarios de imprevisibilidad entre los que incluimos las transformaciones socioeconómicas y culturales (Bauman 1999; citado por Lobato 2005).

Por otra parte, Davies (1994) admite la presión que ejercen unos discursos sobre otros al presentarse estos como más atractivos ante los más pequeños. La autora defiende la existencia de varios discursos al alcance de los niños y niñas, y la libertad de las personas para decantarse por aquel en el que se sientan más cómodas sin que, necesariamente, éste se relacione con los modos socialmente aceptables. Sin embargo, también admite que estas suposiciones están basadas en un modelo utópico que no se corresponde con las verdaderas prácticas de la vida diaria. La fuerza ejercida por los discursos más reconocidos en los que predomina el antagonismo entre hombre/mujer, termina por hacer que los niños y niñas se sientan más afines con las prácticas realizadas por su género de referencia. No obstante, esto no tiene por qué ser siempre así pues, a través de algún estudio realizado por la propia autora, se sabe que las personas no tienen que acomodarse persistentemente a aquello que parece ser más correcto sino que, por el contrario, pueden resistirse a las reglas impuestas.

De acuerdo a estos supuestos, las personas que han conformado su personalidad en torno a aquellas prácticas más aceptadas por la sociedad o cultura que les rodea, es probable que dispongan de unos esquemas mentales más rígidos que aquellas que han optado por conformar su persona según los discursos con los que se han sentido más identificadas al margen de las influencias externas. Sin embargo, "Some subjects have to negotiate more tension concerning particular subjects positions than others, owing to shifting intersection of categories such as gender, age, ethnicity<sup>6</sup> and sexuality"<sup>7</sup> (Hauge 2009, 295). Esto nos permite concluir que no influye únicamente la capacidad interna de la persona para subvertir o transgredir las normas sociales, sino también su condición y el papel que ocupa dentro del contexto que le rodea. Allan (2009, 152), tras realizar una etnografía en un centro escolar para estudiar la importancia de la "lady" y de la heterosexualidad, afirma que "the girls told [...] that they felt even more pressured to

---

<sup>6</sup>Allan (2009) comprobó que los/las estudiantes de clase media-superior toman "A position that allowed them to gain some power from their positioning in ways that they could distinguish themselves from the vulgar working class masses" de manera que la escuela utiliza estrategias de exclusión y regulación para consolidar las bases de la sociedad. Además, estas chicas tienen mayores posibilidades de continuar en el sistema educativo al llevar a cabo prácticas que son reforzadas por los docentes.

<sup>7</sup> "Algunos sujetos tienen más tensiones, relacionadas con los posicionamientos particulares, que otros, como consecuencia de las variaciones en las intersecciones de categorías como género, edad, etnia y sexualidad" (La traducción es nuestra).



present themselves as heterosexual so that could not be recognised as lesbians"<sup>8</sup>. Por tanto, los mensajes y las presiones que reciben los individuos dentro y fuera de las instituciones van a variar en función del género y de otro tipo de variables.

Por otra parte, establecer una diferenciación entre los factores que están contaminados por las presiones externas a nosotros y aquellos que no lo están, resulta una tarea complicada si tenemos en cuenta la continua interacción que establecemos con el mundo exterior. Así mismo, conviene señalar alguno de los recursos que se utilizan para afianzar las prácticas culturales dentro de las instituciones, como puede ser la escuela, y ver cómo las personas construyen una idea del mundo que les rodea en función de los recursos a los que tienen acceso.

### **2.2.1. Feminismo postestructuralista y construcción de la identidad de género en las instituciones escolares**

Si entendemos la escuela como agente de socialización donde las personas establecemos las primeras relaciones con otros que percibimos como iguales a nosotros y como institución capaz de premiar o sancionar las prácticas que los estudiantes ejecutan, debemos estudiarla también como "site where sexualized behaviour occurs"<sup>9</sup> (Smith 2007, 180). A partir de aquí, es importante interpretar cómo la escuela es vista por los alumnos y las alumnas en función de cómo se perciben a sí mismos/as, el papel que toman los niños y las niñas dentro de la institución, y las estrategias que adoptan uno u otro género para alcanzar el éxito escolar. Smith (2007, 183), en su investigación acerca de la influencia de la escuela en la construcción de la masculinidad normativa/hegemónica, comprobó que los estudiantes tienen la idea de que "Are employed in [a] misguided effort that fatally underscores the schoolwork=antimasculine"<sup>10</sup> confirmando, por tanto, la creencia de que "los chicos de verdad" no se esfuerzan por superar las exigencias de la escuela.

Sin embargo, algunos chicos buscan la forma de alcanzar el éxito escolar a la vez que conservan un estatus elevado y se adecúan al prototipo hegemónico. Renold (2001), en una indagación etnográfica que describe el duro camino que los chicos tienen que atravesar hasta conseguir proyectarse en la masculinidad hegemónica, observó que

---

<sup>8</sup>"Las chicas me dijeron que se sentían aún más presionadas a mostrarse a sí mismas como heterosexuales de modo que no podían ser reconocidas como lesbianas" (La traducción es nuestra).

<sup>9</sup>"Lugar donde se produce la conducta sexualizada" (La traducción es nuestra).

<sup>10</sup>"Están empleados en un esfuerzo equivocado que subraya fatalmente: tareas escolares=antimasculinidad" (La traducción es nuestra).

"pupils who disrupted official classroom rules [...] included boys who were described as clever and whose results confirmed above-average "(374)<sup>11</sup>. Por ello, mientras el éxito académico de los chicos se suele relacionar con la inteligencia y otro tipo de habilidades que no requieren de esfuerzo académico, el de las chicas se justifica con el sacrificio y el trabajo diario. En el mismo estudio, la autora concluyó que el humor en el aula era también un método que algunos chicos usaban para asegurar su identidad académica, aun cuando los resultados escolares eran superiores a la media. Por tanto, el alumnado no siempre recurre a las mismas prácticas para conformar su identidad de género, sino que dispone de diferentes tácticas que le permiten adoptar el rol que quiere desempeñar en el aula.

Butler (citada por Allan 1990, 152) escribió sobre los convencionalismos acerca de la heterosexualidad normativa en la construcción de la identidad y manifestó que "Girls are often pressured to make themselves attractive to get a boyfriend; to define themselves and other girls in terms of the heterosexual market"<sup>12</sup>, de manera que tener pareja, no es solo una decisión individual condicionada por los gustos o las preferencias de una chica, sino por la presión de ser vista por el resto de estudiantes como modelo perfecto de feminidad (feminidad hegemónica). Al mismo tiempo, conseguir un novio o una novia parece no estar al alcance de todas las personas por igual sino que el aspecto físico, entre otros factores, actúa como elemento diferenciador. Los discursos de género y los del cuerpo son inseparables en el momento en que hay "girls use and conceive of their bodies when constituting subjectivities as adolescents in contexts such as schools" (Hauge 2009, 294)<sup>13</sup>. Por tanto, la relación entre el cuerpo y los discursos de género constituyen un proceso de subjetivización en el que las chicas con un cuerpo que encaje dentro de los límites de lo esperable, tienen mayores posibilidades de éxito en sus relaciones con el género opuesto.

A su vez, no parece suficiente con tener un aspecto físico que se adecúe a los estándares sociales, sino que el cuerpo se entiende como un soporte físico sobre el que colocar todos aquellos elementos que otorgan cierto prestigio a un grupo de personas reducido. Así, la escuela se convierte en un escenario dónde se proyectan las desigualdades

---

<sup>11</sup>" Los alumnos que interrumpían las normas de las clases oficiales, incluían chicos que eran descritos como listos y cuyos resultados se confirmaron como por encima de la media" (La traducción es nuestra)

<sup>12</sup> "Las chicas son a menudo presionadas para ser atractivas y conseguir un novio, para definirse a sí mismas y a otras chicas en términos del mercado sexual" (La traducción es nuestra).

<sup>13</sup>"Las niñas utilizan y conciben sus cuerpos al constituir las subjetividades como adolescentes en contextos tales como la escuela" (La traducción es nuestra).

socioeconómicas a la vez que se hace evidente la distancia entre los roles aceptados y rechazados dentro de un contexto determinado. Por tanto, "another resource that some pupils were able to use to achieve peer group prestige/status was the wearing of fashionable clothes and trainers displaying their signifying logos and brand names (Swain 2003, 179)<sup>14</sup> como una forma no solo de "ser lo esperado", sino de esforzarse en parecerlo. Así, la ropa y los complementos de moda actúan como principales diferenciadores de la categoría género que nos ayudan a hacernos una idea previa de otras personas y a compararnos a nosotros mismos en oposición a ellas. De manera que, "the peer group hierarchy which becomes relevant when [a pupil] is seen in relation to others"<sup>15</sup> (Swain 2003, 171), actuando el resto de compañeros/as como un espejo en el que nos miramos continuamente para reafirmar o modificar nuestra propia identidad.

Sin embargo, el cuerpo no actúa siempre como mero escaparate sino que adquiere dinamismo y acción en el caso de algunos chicos que utilizan el deporte u otro tipo de prácticas para acentuar su masculinidad. Swain, en su etnografía acerca de las dinámicas que usan los chicos para constituir su masculinidad en la escuela asegura que "The most esteemed and cherished resource [...] was connected with an embodied form physicality and athleticism" (2003, 171)<sup>16</sup>, por lo que las habilidades y destrezas para desarrollar con éxito alguno de los deportes que se encuentran en la cúspide de la pirámide se convierten en un recurso potente a la hora de mostrarse ante otros/as como chicos capaces de utilizar su cuerpo con fines adecuados a su condición de género. "Those boys who do not measure up to what is considered to be appropriate manly behaviour are positioned as the "other" (Martino 1999, 245)<sup>17</sup> y, por ello, son colocados en un peldaño inferior que les impide posicionarse a la misma altura que el resto de compañeros.

Wetherell (1998; citado por Hauge 2009, 295) acuñó los conceptos de "troubled" y "untroubled" para referirse a cómo los sujetos construyen sus experiencias a través de la negociación y de la tensión que gira en torno a un grupo-clase. Por tanto, ya no solo se

---

<sup>14</sup> "Otro recurso que algunos alumnos fueron capaces de utilizar para lograr prestigio/status de grupo de pares fue el uso de ropa de moda mostrando lo que significan sus logotipos y marcas" (La traducción es nuestra).

<sup>15</sup> "La jerarquía del grupo de pares se vuelve relevante cuando un alumno se ve en relación con los demás" (La traducción es nuestra).

<sup>16</sup> "El recurso máspreciado y querido estaba conectado con una forma encarnada de lo físico y atlético" (La traducción es nuestra).

<sup>17</sup> "Aquellos niños que no están a la altura de lo que se considera un comportamiento varonil adecuado se posicionan como otros" (La traducción es nuestra).

trata de reproducir aquello que contemplamos sino que, en ese proceso de negociación, existen resistencias que hacen que algunas personas se cuestionen y replanten la posición que toman como chicos y chicas. Para estudiar todo este entramado, se hace necesario analizar "The informal curriculum as played in theeveryday"<sup>18</sup> (Smith 2007, 193) y, por tanto, observar de manera directa las reacciones e impresiones de los niños y niñas dentro del aula teniendo en cuenta, además, que existen diferentes opciones y oportunidades para conformar la masculinidad y la feminidad dentro de cada escuela (Swain 2003). Así, aunque una etnografía en un contexto específico no permita extrapolar los resultados obtenidos al total de la población, supone la única forma de acceder a los discursos latentes en la escuela.

En definitiva, el feminismo postestructuralista niega la existencia de una esencia natural dentro de las personas que encierre a éstas en una categoría de la que la presión social no les deje huir. Esta teoría, reconoce la capacidad del individuo para trascender en el discurso marcado por la sociedad. Connell (1989, 1995, 1998) da un paso más allá y habla de las masculinidades y feminidades hegemónicas para referirse al proceso de construcción de ambos géneros de forma colectiva. De esta forma, podemos estar hablando de la existencia de varias masculinidades y feminidades en un mismo contexto y en un momento en concreto. La masculinidad y la feminidad hegemónica se construyen a partir de una lucha constante en la que se defiende el poder de esta masculinidad o feminidad frente a "otras masculinidades" y "otras feminidades" que contradicen el prototipo hegemónico que triunfa en un contexto específico. Es decir, coexisten diversas formas de posicionarse ante el sexo masculino y femenino pero no todas ellas tienen el mismo éxito dependiendo del lugar y el momento (Rodríguez y Peña 2009).

Como vemos, ya no hablamos del proceso lineal y claramente estructurado al que hacíamos referencia cuando se explicó la Teoría de la socialización de los roles sexuales, sino que el modo a través del cual se configura la identidad de género es mucho más complejo, estando influenciado por gran variedad de factores. Desde esta perspectiva, el postestructuralismo feminista va a cobrar especial importancia en la investigación que vamos a desarrollar al centrarse ésta en un centro escolar concreto con normas y reglas propias del mismo.

---

<sup>18</sup>"El papel que juega el curriculum informal en el día a día" (La traducción es nuestra).

A modo de resumen, hemos hecho un breve recorrido por alguno de los supuestos teóricos que a lo largo de la historia han tratado de explicar la construcción de la identidad de género. De esta forma, durante los años 70, la teoría de la socialización de roles sexuales cobró especial importancia al encontrar una explicación alternativa a las teorías biologicistas que la precedían. Supuso un apoyo importante a los estudios realizados en ese momento entendiendo la construcción del género a través de un proceso lineal en el que el individuo acepta el papel que le ha tocado desempeñar en la sociedad. El postestructuralismo feminista da un paso más allá para hacer referencia a las masculinidades y feminidades como categorías modificables y negociables durante todo el proceso a través del cual se conforman. De este modo, se le otorga al individuo la capacidad de decidir sobre sus prácticas y de conformar su personalidad sin dejar que ésta se vea alterada o condicionada por las normas sociales que le rodean.

A su vez, la misma teoría reconoce la importancia del dualismo hombre-mujer y la capacidad que tienen aquellos discursos más aceptados por la sociedad frente a los que son minoritarios en ésta. Según el discurso que impera en la sociedad se entiende que cada individuo debe ser capaz de adquirir de una forma correcta el género al que pertenece, no solo como una manera de encontrar su lugar en la sociedad, sino también como una forma de que los demás se vean a sí mismos en comparación con él. Si la persona es capaz de realizar de forma correcta este proceso, estará preparado para ser miembro de un mundo generalizado (Davies 1994, 48).

Esta nueva perspectiva teórica "concluye que la teoría de la socialización de los roles sexuales se muestra incapaz de explicar los cambios ocurridos en las relaciones de género, al asumir la existencia de unas identidades de género fijas, que son reproducidas constantemente a través de los diversos agentes e instituciones de socialización" (Francis 1999, 382; Renold 2001, 372; citados por Rodríguez y Peña 2009, 30). Es decir, la teoría de la socialización de los roles sexuales explica el proceso a través del cual se conforma la identidad de género pero, debido a la poca flexibilidad que muestra, no es capaz de dar una explicación de los cambios acontecidos durante los últimos años en la sociedad. A su vez, es importante saber que el género es un factor que no puede ser estudiado al margen de otros como pueden ser la etnia o la clase social.

## **2.3 GENERO Y JUEGO SOCIODRAMÁTICO EN EDUCACIÓN INFANTIL**

### **2.3.1 Importancia del juego en el desarrollo evolutivo infantil**

Los *juegos motores* se desarrollan durante los dos primeros años de vida y tienen como fin lograr el control del propio cuerpo. Caminar detrás de un juguete, saltar para alcanzar un objeto y subir y bajar escaleras, son algunas de las ocupaciones de los niños y niñas durante este periodo de su vida en el que aún no podemos distinguir un principio y un fin en la actividad lúdica, pero sí se diferencia el objeto de los medios utilizados para alcanzarlo. Así, "entre los primeros objetos por los que el niño se interesa, ocupa un lugar destacado la madre que, además, se comporta de un modo muy diferente de cómo reaccionan los objetos físicos que el pequeño examina" (Linaza 1992, 17). Asimismo, este primer momento también sufre una evolución al ser, durante los primeros meses, el adulto quién guía los movimientos del niño o niña cuando le lleva la mano a los objetos que quiere alcanzar o le conduce por el camino que tiene que recorrer hasta llegar al lugar deseado. Winnicott (citado por Ortega 1998) dice que el origen psicológico acerca de la capacidad de jugar se establece en las relaciones afectivas entre el niño o niña y su madre. En este sentido, se establecen discriminaciones entre aquello que produce un placer afectivo con personas con quien existe vinculación, y lo que resulta desconocido y provoca desconfianza e inseguridad. Esto permite al sujeto comenzar a comprender el mundo y a comprenderse a sí mismos respecto a otros.

El juego sociodramático tiene un papel importante en la construcción de la identidad de género al proporcionar el escenario sobre el que los niños y niñas interpretan aquello que forma parte de sus fantasías e inquietudes. Linaza (1992) establece una serie de características que diferencian al juego sociodramático de otro tipo de actividades: La espontaneidad, el placer que produce, su organización específica y el predominio del medio sobre los fines. El juego no tiene otro fin que el placer que provoca por sí mismo, despertando una satisfacción inmediata desde el momento en que se inicia. Asimismo, el autor afirma que se trata de una actividad que únicamente puede ser entendida desde su interior al regirse por unas normas establecidas por aquellos que la componen. En este sentido, Ortega (1990) habla del proceso de negociación que tiene lugar antes de comenzar el juego como una forma de que todos aquellos que van a participar en él se sientan identificados con las reglas acordadas. La actividad lúdica es una oportunidad para las personas que, desde los primeros años de vida, sienten la necesidad de verse

reflejadas en el mundo de los adultos sin tener aún la oportunidad de hacerlo. A través del juego sociodramático, en una dimensión paralela a la real, los sujetos se sienten en la libertad de ejercer actividades que conllevan cierta responsabilidad sin tener que enfrentarse a las consecuencias que tendrían en la realidad (Davies 1994). De este modo, "los primeros juegos infantiles son de tipo psicomotor; es decir, parten de las acciones sobre los objetos, pero muy pronto aparece algún tipo de simbolismo, al principio de forma elemental y más tarde de un modo más complejo" (Lobato 2005, 116).

A partir de los dos años de edad, los niños y niñas muestran interés por representar lo que no tienen posibilidad de experimentar de forma real. A esta edad se pronuncian las primeras palabras que van a facilitar y propiciar esta nueva visión del juego. Entre los dos y los siete años, el juego sociodramático comienza a estructurarse entorno a unos guiones muy bien delimitados y consensuados con otros niños y niñas también partícipes del juego (Linaza 1992). Durante el tiempo que dura el juego, el niño o niña actúa al margen de lo que perciben sus sentidos y activa la fuerza imaginara necesaria para desarrollar el juego simbólico. Este suele aparecer a partir de los tres años al no tener el sujeto la capacidad de abstracción desarrollada antes de esta edad (Vygotski, 1979; citado por Lobato 2005). Los juegos de reglas aparecen más tarde ya que son contruidos a partir de un esquema tanto motor como simbólico.

Así, el movimiento corporal adquiere un papel importante en las actividades lúdicas de acción a la vez que es preciso añadir un componente simbólico que le aporte sentido al juego. Por ejemplo, cuando un niño o niña asume el papel de policía que corre detrás del ladrón, combina el esquema motor con la idea que tiene de las funciones de la profesión. En este sentido, aprenden las reglas propias del papel que quieren desempeñar delimitándose así a la *coherencia del guion* y a la *conducta del personaje*. Asimismo, los objetos utilizados en el propio juego adoptan un valor personal y cultural que lleva al sujeto a representar temáticas tan reales como la maternidad o la vejez. Los juegos simbólicos se diferencian de los juegos de reglas en que si en el juego simbólico un lápiz puede ser percibido como un avión o como un taladro en función del empleo que el niño o niña le dé durante el desarrollo del juego, en el juego de reglas se conocen de antemano las funciones que tienen cada uno de los objetos y las normas a seguir durante el desarrollo de la actividad lúdica.

Por otra parte, aunque el juego tiene un origen espontáneo, se rige por las normas sociales y culturales que lo condicionan. Es por esto que en el juego sociodramático vemos representados personajes que forman parte de la televisión o de otro tipo de elementos publicitarios (Ortega 1998). A través de un proceso en el que se interiorizan los discursos dominantes en la sociedad, los individuos excluyen de sus juegos aquellas conductas con las que no logran introducirse dentro de un grupo de referencia, asimilando los patrones de conducta propios de cada género. De esta forma, las niñas se sienten cómodas en la esfera privada como principales cuidadoras de sus hijos e hijas, y los niños se sienten más identificados con profesiones que implican riesgo y valentía como bomberos o policías. Así, ellos pueden demostrar su fuerza y dureza y ellas su amabilidad y sensibilidad ante las necesidades de los demás. Por otra parte, al incluir el juego grandes dosis de fantasía en las que no existen límites, se practican conductas propias de distintas masculinidades y feminidades a través de un proceso de aprendizaje que permite analizarnos a nosotros mismos en una situación concreta y a compararnos con otros de características parecidas a las nuestras.

A su vez, todo este proceso no es llevado a cabo por el sujeto de una forma individual sino que el adulto de referencia u otro significativo toma un papel importante. Vygotski (1979; citado por Lobato 2005) habla de la *zona de desarrollo próximo* para hacer referencia a la diferencia que existe entre lo que el niño o niña es capaz de hacer sin ayuda de nadie, y el nivel de realización que puede alcanzar con ayuda de un adulto que lo guíe durante su desarrollo. El conflicto "suele provenir de la utilización que del juego hacemos los adultos para castigar o extinguir comportamientos infantiles que no deseamos o, por el contrario, para reforzar conductas que queremos potenciar" (Linaza 1992, 6). El juego supone para los niños y niñas un momento de liberación que viven con la máxima intensidad y privarles de él equivale a la manipulación de los refuerzos primarios en organismos adultos.

Es tanta la entrega de los niños y niñas en la actividad lúdica, que éstos no piensan en tiempos que la limiten ni en otras tareas que la interrumpan mientras que, en muchas ocasiones, el adulto entiende el juego como algo secundario priorizando otras obligaciones inherentes al mundo adulto. La sensación de que el niño o niña abandona el estudio u otras actividades propias del mundo real sumergiéndose en una esfera paralela, lleva al adulto a pensar que existe una confusión entre lo real y lo imaginario que es preciso aclarar (Linaza 1992). La impaciencia a la que se somete el adulto



cuando siente que el juego absorbe a los niños y niñas, termina desembocando en un conflicto que conlleva la prohibición del juego durante un tiempo o la retirada de un juguete determinado.

Durante los primeros años, el juego se desarrolla de manera natural, sin embargo, pronto comienza a estar influenciado por las normas sociales y culturales que lo rodean y que forman parte de la realidad más cercana del niño o niña. De hecho, aunque el sujeto comienza poniendo en marcha una actividad que nace en su imaginación, reproduce un patrón de conducta que viene determinado por agentes ajenos al propio juego como es la situación real de su vida diaria. Es así como un niño puede tratar de imitar la conducta de su padre o representar la profesión de éste, y una niña estar al tanto del cuidado de sus muñecas respetando una serie de normas propias de esta ocupación, las cuales ya han sido observadas con antelación en su ambiente más cercano (Piaget 1961; citado por Lobato 2005). Por esta razón, no podemos contemplar el juego sociodramático como una actividad que se desarrolla al margen del mundo exterior ya que, en mayor o menor medida, cualquier actividad viene influenciada por el contexto más cercano a ella. En este caso, al hablar de sujetos de corta edad, las influencias son evidentes al estar éstos en continua interacción con los adultos de referencia y necesitar de su ayuda para poder desarrollarse correctamente. La forma en que los adultos se dirigen a los más pequeños y el lenguaje que utilizan al hacerlo son determinantes en todo este proceso.

Otros autores como Elkonin (1980; citado por Lobato 2005) van más allá de estos supuestos y comparan a varias sociedades en función del papel que el juego tiene dentro de ellas. Según los diversos estudios, en sociedades más primitivas el juego está ligado a aquellas actividades que el niño o niña va a desarrollar cuando entre en la edad adulta como son la de cazador o recolector. Además, según investigaciones de Margaret Mead (citada por Lobato 2005) esto también va a depender de la función que los pequeños tengan en la sociedad sin que necesariamente las niñas adquieran el rol de cuidadoras de la prole. En esta dirección, la misma autora observó a niños de seis años en tribus nigerianas que acostumbraban a hacerse cargo de los cuidados de sus muñecas mientras que las niñas rechazaban esta función.

El juego sociodramático es definido por Elkonin (1980; citado por Lobato 2005) como una actividad cooperante en la que el sujeto tiene que adaptarse tanto a las normas de juego a las que ya hemos hecho alusión, como al papel de sus compañeros en éste. No

se trata de una actividad en la que cada persona, de forma individual, pone en marcha sus fantasías sino que éstas deben ser adaptadas a la respuesta de los otros en el momento en el que el juego se desarrolla de una forma conjunta. Por esto, el niño o niña muestra gran interés a la hora de acercarse a otros y comprender sus emociones y sensaciones dentro del juego. Esto facilita el acercamiento a otros sujetos que se perciben como afines, y que les ofrecen un escenario de juego ya conocido para ellos en el cual se saben desenvolver con mayor confianza y seguridad. Por otra parte, los esquemas mentales que los individuos construyen acerca de la sociedad en las primeras edades, no se corresponde con la realidad de la misma al no comprender la complejidad del mundo hasta edades más avanzadas. El concepto de familia o de pareja no son fáciles de asimilar y la relación entre las diversas profesiones tarda en alcanzar su grado de madurez. Por esto, puede que se incluyan dentro de la familia a personas que no forman parte de ella o que se sitúe a una enfermera en un contexto y con unas funciones que no son del todo correctas.

Como vemos, el juego sociodramático constituye una vía a través de la cual, los niños y niñas comienzan desde su infancia a ensayar conductas propias del género al que pertenecen. Sin embargo, éstos también permiten poner en marcha patrones de conductas que no se corresponden con su realidad más cercana dando lugar a nuevas formas de masculinidad y feminidad (Davies 1994). Como aseguraba la teoría postestructuralista, los niños y niñas tienen la posibilidad de acomodarse a las pautas de conducta que la sociedad les dicta o, por el contrario, resistirse a ellas y ensayar otras opuestas. La acomodación a las normas mejor valoradas supone para los más pequeños una gran satisfacción al sentirse correctamente situados y estar continuamente reforzados por los adultos que les rodean. Por esto, aunque el individuo no se constituye como un ser unitario, es importante analizar las prácticas lúdicas que los sujetos realizan al estar determinadas por las estructuras sociales y culturales.

Los niños y niñas no pueden ejercer el juego sin que éste se vea alterado por las constricciones del ordenamiento de género, pero pueden tomar una actitud de contradicción hacia el mismo y ejecutar conductas propias del género opuesto. De esta forma, una niña puede optar por jugar al fútbol y un niño por montar su propio salón de peluquería; sin embargo, este tipo de prácticas no son muy comunes tendiendo los individuos, a desarrollar aquellas en las que se sienten mejor valorados. Los sujetos entienden el género como algo que no puede ser modificado, ni siquiera en un mundo

irreal al tratarse de normas sin las cuales el mundo sería muy complicado de imaginar (Davies 1994). Es por esto que resulta poco habitual que las niñas adquieran pautas de conducta masculinas y los niños se sientan cómodos desarrollando actividades que la sociedad atribuye a la figura femenina.

### **2.3.2 Juego y género en educación infantil**

En esta dirección, es importante referenciar algunas de las investigaciones realizadas hasta el momento que han estudiado el comportamiento de los/las estudiantes dentro de un centro educativo en función de su género de referencia y a través del juego sociodramático. Lobato (2005), en su investigación acerca del juego sociodramático y los esquemas de género en tercero de educación infantil, concluyó que las diferencias se orientan en la dirección de los estereotipos de género, de manera que mientras las niñas reproducen guiones que tienen que ver con el hogar, las relaciones personales y las conductas de cuidado, los niños se orientan hacia guiones que reflejan escenas de acción y agresión. La misma autora comprobó que estas conductas se mantenían en los diversos escenarios de juego y que las conductas de evasión se producían, en mayor medida, cuando el niño o la niña no se sentía identificado/a con el papel que desempeñaba durante el juego. Así, los niños parecían sentirse ridículos y poco convencidos cuando desempeñaban labores de cuidado y recurrían a estrategias como el uso de las bromas para evadirse de un rol que relacionaban con el género opuesto.

Entre las conductas de evasión que recoge la investigadora en su estudio se encuentran el abandono del escenario de juego y la transformación de objetos y personajes de forma incoherente con el contexto. Esta última táctica se basa en incluir objetos y personajes en el juego que, aunque no encajan dentro del ambiente en que se desarrolla la actividad (como puede ser convertir una plancha en una tabla de surf), ayudan al estudiante a incluir prácticas relacionadas con la masculinidad en un contexto feminizado con el que no se siente identificado. Del mismo modo, cuando niños y niñas juegan a "papás y a mamás", si bien ellas reproducen de manera más cercana a la realidad el modo en que la figura de la madre acuna o mece a su hijo/a, algunos niños cogen el muñeco como si se tratara de un objeto cualquiera. Así, cuando se ven envueltos en una dinámica poco acorde a sus verdaderos intereses, algunos estudiantes buscan la forma de desvincularse de la actividad aun estando físicamente presentes. Además, mientras ellas demuestran tener preferencia por desempeñar un papel maternal durante el juego, la investigadora se

percató de que el papel de padre no era desempeñado por ningún niño y estaba prácticamente ausente.

Por otra parte, Davies (1994) realizó otra investigación en un centro de educación preescolar en el que examina la construcción social de las identidades de género a partir de los cuentos infantiles. Para ello, realizó diversos grupos de discusión en los que narró a los estudiantes cuentos feministas como, por ejemplo, "La princesa vestida con una bolsa de papel". A continuación, la autora contempla las respuestas de los/las participantes cuando se les presentan este tipo de cuentos; así mientras la princesa Elisabeth es quien toma el papel activo dentro de la narración, el príncipe Ronaldo permanece secuestrado en un castillo esperando a que la protagonista lo libere. Al concluir la narración, Davies comprueba que los niños se sienten más identificados con el papel del dragón que encarceló al príncipe, a la vez que creen razonable que el príncipe regañe a la princesa, en un momento determinado de la historia, por no llevar la vestimenta acorde a una princesa de cuento. Así, muchos de los estudiantes se centran en analizar el papel del príncipe y el dragón y se muestran confusos y desconcertados cuando se les pregunta sobre el papel que la princesa desarrollaba en la historia. Por su parte, la mayor parte de las niñas, aunque mostraron especial preferencia por la protagonista, la rechazaron por su suciedad y reconocieron querer un final feliz para el cuento.

Yendo más allá, resulta interesante, no solo estudiar las conclusiones que obtienen los/las investigadores/as como agentes externos al centro escolar que están estudiando, sino también el punto de vista de los/las profesionales que se relacionan a diario con el alumnado. En esta dirección, Rodríguez y Torio (2006) realizaron una investigación donde consideraron el discurso de género del profesorado en educación infantil. En él, numerosas maestras no solo aseguraron que las niñas manifiestan conductas de ayuda hacia sus compañeros en mayor medida que ellos, sino que ellas mismas (las maestras) asumían que el rol del cuidado estaba relacionado con el género femenino. En esta dirección, las autoras hacen alusión al rol de atención y cuidado adquirido por la madre en los primeros años de vida de manera que, mientras los niños carecen de un modelo de referencia masculino que realice estas tareas, sus compañeras reproducen las prácticas de cuidado que practican, en su entorno más cercano, las personas de su mismo sexo. Del mismo modo, algunas maestras admiten la existencia de excepciones en las que niños o niñas, en vez de decantarse por las actividades más propias de su

género de referencia, rechazan la masculinidad o feminidad hegemónica para desempeñar roles normalmente relacionados con el género opuesto.

En la misma investigación, prácticamente todas las maestras coinciden en las diferencias que se perciben en el comportamiento de los niños y niñas en función de su edad. Así, mientras a los tres años de edad los/las estudiantes comparten escenario de juego, a los cuatro años de edad los niños y niñas comienzan a distribuir el espacio lúdico en función de su género de pertenencia. A partir de este momento, comienza a establecerse una clara diferenciación entre las conductas y espacios pertenecientes a cada uno de los sexos de manera que aquellos estudiantes que puedan sentirse identificados/as con los juegos que ejecutan las personas del género opuesto, a menudo emprenden una lucha interna entre lo que desean ser y lo que debieran ser.

En otro estudio realizado por Rodríguez, Hernández y Peña (2004) se analizó el pensamiento docente sobre el juego en educación infantil. En las entrevistas realizadas, la gran mayoría de profesionales aseguraron que los niños y niñas suelen jugar por separado, a diferentes juegos y con distintos juguetes. Sin embargo, también se añade que, cuando los chicos y chicas utilizan los mismos juguetes, suelen darles un significado diferente en función de sus intereses. Al hilo de esta cuestión, una maestra comentó que si bien algún niño se dirigía al rincón de las cocinitas, el uso que le daban a los cuchillos y a otros objetos no era el mismo que el que empleaban sus compañeras (véase también Lobato, 2005). Mientras las niñas suelen asumir un rol maternal, observándose incluso una preferencia por disfrazarse de mujeres embarazadas, ellos acentúan aspectos guerreros y evitan comportamientos románticos. Sin embargo, el estudio también incluye transcripciones de conversaciones en las que alguna maestra reconoce el papel paternal que adquieren algunos alumnos durante la actividad lúdica. No obstante, es importante mencionar que se trata de estudiantes que es probable que observen en sus casas una mayor colaboración paterna que los lleva a imitar y reproducir este rol.

Por otra parte, en este mismo estudio, algunas maestras comentan que hay niños que desearían jugar a las cocinitas o a otros juegos más relacionados con las niñas pero que la presión social autoimpuesta, hace que se desvinculen de este tipo de actividades y simulen cierto interés por aquellas que entienden como más correctas para su género. Asimismo, algunas maestras observan mayor grado de dominación, por parte de las

niñas, en aquellos contextos que sienten que les pertenece como es el rincón de las cocinitas dejando que sean ellos quienes definan las normas en aquellos espacios que definen el saber propiamente masculino. Por último, algunas de las profesionales aseguraron que mientras las niñas tienen un pensamiento más reflexivo que las lleva a pensar antes de actuar, los niños suelen desarrollar un juego mucho menos elaborado y más destructivo movido por la impulsividad y la brusquedad.

### **3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

#### **3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación, mostramos los objetivos que van a guiar el proceso de la investigación. Los objetivos generales hacen referencia a aspectos globales que vienen concretados en los objetivos específicos que conducirán las observaciones en el campo de trabajo. Por otra parte, aunque éstas son las metas que nos planteamos al principio de la indagación, es posible que durante la puesta en marcha se haga necesaria alguna modificación si observamos fenómenos que no se han tenido en cuenta de antemano o, por el contrario, alguno de los objetivos planteados no puede ser alcanzado.

3.1.1 Comparar los patrones de conducta interiorizados en los niños y niñas de primero, segundo y tercero de educación infantil a través del **juego sociodramático** y cómo estos influyen en la construcción de la identidad de género.

3.1.1.1. Observar el rol que toman los niños y niñas en el **aula y en el patio de recreo** durante el juego y el proceso a través del cual constituyen su grupo de referencia según el género de pertenencia.

Se llevarán a cabo observaciones participantes en cada curso tanto en el aula como en las zonas de recreo, para conocer los mecanismos por los que los niños y niñas constituyen su identidad de género descartando conductas propias del género opuesto. Así, veremos la evolución de la construcción de la identidad desde los 3 hasta los 5 años de edad.

3.1.1.2. Examinar la reacción de los niños y niñas cuándo se les presentan **masculinidades o feminidades alternativas** a las que han observado y ensayado hasta el momento.

Al finalizar las observaciones en cada curso, a través de una dinámica grupal, se elegirán una serie de alumnos y alumnas a los que la observadora les narrará el cuento "La princesa vestida con una bolsa de papel". Al tratarse de un cuento donde la princesa tiene un papel contrario al de los cuentos tradicionales, podremos recoger las primeras reacciones de los niños y niñas y sus opiniones acerca del comportamiento de la protagonista.

3.1.1.3. Determinar el **papel de los juguetes** en la diferenciación del género masculino- femenino y analizar la forma en que los niños y niñas discriminan unos u otros objetos según los discursos aprendidos.

Los juguetes ofrecen a los niños y niñas la oportunidad de interpretar y ensayar los comportamientos observados y premiados. Se observará el modo a través del cual se seleccionan unos objetos y se rechazan otros según el rol que asuman desempeñar en el juego.

3.1.2. Observar y analizar aquellos factores que influyen en la construcción de la identidad de género ayudando a discriminar conductas propias del género opuesto.

3.1.2.1. Estudiar el **papel de la maestra** en la reproducción de los estereotipos de género y analizar su opinión acerca de la construcción de la identidad de género en los alumnos y alumnas.

Durante las observaciones se tendrá en cuenta el papel de la maestra como principal reforzadora de las conductas propias de cada género y, al finalizar las nueve sesiones programadas, se llevará a cabo una entrevista a cada docente para saber su opinión y las posibles explicaciones según las circunstancias familiares de cada niño o niña.

3.1.2.2. Estudiar el **papel de los amigos y amigas** en la adquisición de las conductas propias de cada género y la presión que ejercen a la hora de descartar unos u otros patrones conductuales en función del género de pertenencia.

A través del grupo de iguales, los niños y niñas comienzan a establecer sus primeras relaciones al margen de los adultos y utilizando sus propios medios. La presente investigación se propone estudiar las normas que subyacen en cada grupo de iguales y los mecanismos por los que se acepta o se rechaza la presencia de otros según encajen o no con lo esperable.

## 3.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

### 3.2.1. Justificación de la metodología de investigación cualitativa.

La investigación cualitativa ha ido adquiriendo significados diferentes con el paso del tiempo, y varía según el enfoque de investigación al que se haga referencia. La primera definición subraya que "es multimetódica en el enfoque e implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio" (Denzin y Lincoln 1942, 2; citados por Rodríguez Gil y García 1999). Es decir, la investigación cualitativa tiene su esencia en describir la realidad desde su interior, siendo el investigador/a cualitativo/a partícipe de los acontecimientos que estudia. Taylor y Bogdan (1987, 20; citados por Rodríguez Gil y García 1999) la describen como "aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas y la conducta observable".

Esto exige un grado importante de implicación por parte del observador/a encargado/a de recoger de forma directa, a través de diversas técnicas, datos que después serán estudiados e interpretados. El método lógico *inductivo* se basa en sacar conclusiones generales a partir de situaciones observables particulares. Así, el investigador/a cualitativo/a acude al escenario envuelto por la rutina para, de una forma objetiva y dejando al margen sus propias creencias, sustraer información precisa que ayude a comprender una determinada problemática. La finalidad de la metodología cualitativa en nuestra investigación es la de priorizar la *calidad de la información* frente a la cantidad de la misma. Acotar el campo de estudio permite detenerse a analizar aspectos relevantes y generar un conocimiento más práctico.

Por otra parte, al tomar la investigación un enfoque *holístico* y, por tanto, contextualizado en un lugar determinado, el estudio no tiene como principal finalidad la comparación con otros, sino la comprensión e interpretación de los fenómenos que tienen lugar en un contexto particular. El problema de la generalización de los estudios de caso es también contemplado por Bryan (1988; citado por Valles 2000) proponiendo como solución el estudio de más de una realidad y la posterior comparación de varias investigaciones<sup>19</sup>, o la posibilidad de que sean varios los/las observadores/as que estudien el mismo ambiente. La principal labor del investigador/a en todo este proceso

---

<sup>19</sup>Hammersley y Atkinson (1994, 216; citados por Murcia y Jaramillo 2001) definen la triangulación como aquella que "conlleva la comprobación de información referente a un mismo fenómeno obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, desde diferentes puntos o ciclos temporales existentes en el lugar, o comparando los relatos de los diferentes participantes". Es decir, que sean varios los observadores/as los que contemplen la misma realidad para poder llevar a cabo la posterior comparación y asegurar la validez en los resultados obtenidos.



es la de *explorar, describir e interpretar* de una forma detallada los sucesos que observa en el campo de trabajo, y proporcionar a los informantes el escenario adecuado sobre el que contar sus propias experiencias y sensaciones.

El análisis no nos proporciona las respuestas, sino que es preciso interpretar los resultados del análisis que hagamos para encontrar un verdadero significado a los datos obtenidos. Bryan (1988; citado por Valles 2000) afirma que uno de los principales problemas a los que se enfrenta el observador/a es ser capaz de ver el mundo a través de los ojos de otros y analizarlo desde una perspectiva ajena. Esto requiere de un estudio de atención basado en relaciones empáticas y comprensivas en las que se utilice un lenguaje cotidiano y natural. A su vez, durante todo el proceso es necesario *verificar* y *contrastar* la información que se va obteniendo para dar sentido a los datos observados.

A través de la atención directa a los informantes, el observador/a pone en marcha un *diseño emergente*<sup>20</sup> al tratarse de una investigación de la que no tenemos demasiados datos a priori, y la cual exige constantes cambios y reformulaciones en las preguntas planteadas durante la puesta en marcha. Las decisiones son tomadas a lo largo de todo el proceso de investigación y la *flexibilidad* juega un papel fundamental. De esta forma, la fase de análisis de datos comienza cuando se dispone de la suficiente información como para poder sacar alguna conclusión.

Desde el *plano epistemológico*, el investigador/a sustituye a los instrumentos estandarizados actuando él mismo como instrumento de medida que, a través de la observación directa, determina la validez del conocimiento. Adquiere, por tanto, el papel de recopilador/a de datos y de compilador/a de los resultados de los mismos, basándose éstos en las palabras y en las acciones de las personas. Los factores que pueden poner en peligro la validez de la información son la influencia de la personalidad del investigador/a y la posibilidad de sesgar la focalización de la observación. En este sentido, es importante saber en qué medida se repiten las conductas observadas para evitar generalizar conductas que sean puntuales. El informe de los resultados de estos datos extraídos adquiere el enfoque de *estudio de casos* al aportarse extractos de conversaciones reales en ambientes naturales, donde el

---

<sup>20</sup> Entendemos por diseño o paradigma " Una imagen básica del objeto de una ciencia. Sirve para definir lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder, cómo debe preguntarse y qué reglas es preciso seguir para interpretar las respuestas obtenidas" (Ritzer 1993, 598; citado por Valles 2000). Por tanto, el diseño o paradigma emergente va a actuar durante nuestra investigación como guía a la hora de tomar decisiones durante el proceso e interpretar aquello que observamos.

observador/a tiene que sumergirse hasta descubrir las normas explícitas e implícitas del contexto objeto de estudio.

### 3.2.2 Método etnográfico.

Hablamos de etnografía para referirnos al método de investigación que tiene como objetivo estudiar una realidad social determinada. Spradley (1980; citado por Rodríguez Gil y García 1999) entiende la etnografía como algo global que va desde la *macroetnografía*, cuya finalidad es estudiar la complejidad de la sociedad, hasta la *microetnografía*, centrada en un grupo social reducido. La presente investigación se ubica en esta última al tener lugar en un contexto determinado y claramente delimitado de antemano. Por otra parte, la *observación directa y participante* supone uno de los requisitos esenciales en cualquier investigación etnográfica, permaneciendo el observador/a en el campo de estudio durante el tiempo en que siga obteniendo *datos nuevos y relevantes* para la investigación. Cuando las situaciones observadas comienzan a ser repetitivas, debemos abandonar el campo y terminar nuestra labor en la mesa de trabajo<sup>21</sup>. La investigación etnográfica, como cualquier investigación cualitativa, consta de un proceso continuo donde el observador/a toma decisiones en función de las alternativas que se le presentan. Según Rodríguez Gil y García (1999) en este proceso podemos distinguir cuatro grandes fases: Preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

Una vez tenemos definido el problema, *la fase preparatoria* tiene la función de establecer un marco teórico sobre el que aportar firmeza a la investigación que realicemos. Este primer momento exige *reflexión* por parte del investigador/a que debe clarificar el tema de interés y las razones que lo llevan a realizar la indagación. El etnógrafo/a debe *delimitar un tópico o pregunta de investigación* que lo anime a seguir con la exploración el tiempo necesario. A su vez, es preciso saber la corriente teórica que va a servir de apoyo y el diseño que mejor encaje según nuestras pretensiones. ¿Qué o quién va a ser observado?, ¿Qué técnicas de investigación vamos a utilizar? o ¿Desde qué perspectiva se va a situar el etnógrafo/a? son algunas de las cuestiones a valorar al inicio del proceso.

---

<sup>21</sup> La investigación etnográfica supone un proceso de retroalimentación que va de la mesa de trabajo al trabajo de campo y viceversa. El trabajo de campo supone una parte importante de la investigación pero no el todo. En la mesa de trabajo elaboramos los textos etnográficos, el diario de campo y el informe etnográfico. Toda etnografía culmina en la mesa de trabajo donde interpretamos y analizamos aquello que hemos observado.

La *elección del campo* depende de las facilidades de las que dispongamos para acceder a él o de los contactos que tengamos dentro de la institución. En el caso de la presente investigación, la directora del centro escolar actúa como *portera* y media entre las maestras responsables del aula y la observadora para establecer el calendario de trabajo y los límites de la investigación. Es importante que, en este primer contacto, la observadora sepa describir los objetivos de la exploración sin entrar en detalles que puedan suponer obstáculos para el acceso al campo. Taylor y Bodgan (1987) afirman que la visión que se ofrezca debe ser veraz, a la vez que vaga e imprecisa. Siguiendo los consejos de estos autores, la investigación fue presentada ante la directora y el resto de profesionales del centro como algo sencillo y natural que no requería de ningún tipo de modificación en la dinámica del aula ni grandes esfuerzos por parte de los profesionales. En un primer momento, no se comentó, de forma detallada, la necesidad de realizar un grupo de discusión y una entrevista a la profesora para evitar despertar el "miedo a la evaluación" que sienten muchos de los centros escolares cuando un extraño pretende adentrarse en la dinámica del día a día. Comentar las finalidades de la investigación de forma progresiva y conforme la confianza entre maestra-observadora fue creciendo, permitió alcanzar los objetivos planteados como si de algo casual y poco estructurado se tratase. La observadora planteó la posibilidad de realizar el grupo de discusión como "una lectura de un cuento a un grupo de niños y niñas" sin utilizar terminologías que pudieran poner freno a la generosidad que el grupo de profesionales tuvo durante el proceso de investigación. Del mismo modo, la entrevista a la maestra se presentó como "la posibilidad de realizar una serie de preguntas sencillas" sin llegar a utilizar el término "entrevista" como definición de la misma.

Una vez hemos accedido al campo, *el vagabundeo* supone una estrategia para comenzar a establecer confianza con los informantes. Durante esta primera etapa la *observación* no está definida ni *focalizada* sino que nos centraremos en familiarizarnos con el nuevo contexto para comenzar a ser vistos como una ayuda y no como una amenaza para el resto de profesionales. En esta investigación, al haber tenido la observadora anteriores contactos con el centro escolar y con sus profesionales, el periodo de vagabundeo se redujo considerablemente<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup>"Cuanto más se sabe de una situación como participante ordinario, más difícil es estudiarla como etnógrafo... Cuanto menos familiarizado estés con una situación social, más capaz eres de ver las reglas culturales tácitas en funcionamiento" (Spradley 1980, 61; citado por Valles 2000). El hecho de observar

Durante la recogida productiva de datos el observador realiza una *selección deliberada e intencional de los informantes* (Velasco y Díaz de Rada 1997) que mejor responden a las intenciones de la investigación. Esta selección varía durante el proceso y adquiere un *carácter dinámico* al desarrollar el/la explorador/a la capacidad de elegir a unos u otros informantes según los intereses de cada momento. De esta forma, nos apoyaremos en las personas que mejor nos reciban para acercarnos a otros a los que nos cueste llegar. Así, “recoger datos no es sino reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar” (Rodríguez Gil y García 1999, 142). Los datos suponen, por tanto, la consecuencia de un largo proceso en el que toma especial importancia el procedimiento utilizado para obtenerlos. Los sentidos son, para el etnógrafo/a, la vía principal para sustraer la información que necesita y la recogida de datos comienza cuando el observador/a dispone de la capacidad de comparar las situaciones que contempla y de percatarse de las contradicciones en el ambiente. Ésta no fue una tarea complicada durante la investigación pues sumergirse en un contexto del que no formabas parte desde hace mucho tiempo conlleva sorprenderse ante situaciones que no recordabas haber vivido de la forma en que los niños y niñas lo perciben en la actualidad.

Volver a ser niño o niña con ojos de adulto permite establecer comparaciones rápidas desde las primeras observaciones y, conforme pasa el tiempo, percatarse de detalles que, si bien como profesionales de la educación somos capaces de analizar, como niños y niñas también lo vivimos en su día con total naturalidad. Por otra parte, las contradicciones que son observadas en el ambiente durante las primeras observaciones fueron más bien generales sin pararse a analizar otro tipo de detalles como el lenguaje que los niños y niñas utilizan, o los gestos y expresiones que emplean cuando se relacionan entre sí. Conforme ha avanzado el número de observaciones, la observadora ha ido obteniendo una visión más global de las relaciones entre los niños y niñas dentro del aula que le ha permitido centrarse en otro tipo de detalles de gran significado como la forma en que la maestra se dirige a sus estudiantes en función del género o el tono de voz que los niños y niñas utilizan para dirigirse a los adultos.

---

en un centro escolar tiene como inconveniente estar en cierto grado familiarizado con su rutina al haber formado parte del sistema educativo.

La *fase analítica* implica la interpretación por parte del investigador/a de los datos obtenidos. Esta etapa requiere de cierta sistematización durante el proceso siendo necesario comenzarla durante la estancia en el campo, y una vez tengamos la solvencia e información necesaria para sacar nuestras propias conclusiones (Rodríguez Gil y García 1999). Esto conlleva la *transformación de los datos* obtenidos para obtener los resultados y poder verificar las decisiones finales. Por último, la *fase informativa* precisa de la elaboración de un informe sobre los resultados obtenidos. Este debe ser adaptado en función de la audiencia a la que vaya dirigido.

### **3.3 DECISIONES MUESTRALES**

#### **3.3.1 Descripción del contexto y del centro**

Entendemos por contexto "aquel conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en el que se sitúa el proceso de observación" (Rodríguez Gil y García 1999, 152). La elección del contexto en el que observar se hizo teniendo en cuenta tres criterios: la *heterogeneidad del alumnado*, la *facilidad de acceso al campo* y la *cercanía del centro en relación al lugar de residencia de la observadora*. El centro escolar donde ha tenido lugar el trabajo de campo, ubicado en la Cuenca Minera, es un centro concertado que tiene como entidad titular a las misioneras claretianas. Se imparten enseñanzas mixtas de Educación infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en horario de jornada partida siendo el único centro de la zona con estas características.

La mayor parte de los padres y madres de los alumnos y alumnas tienen un nivel cultural perteneciente a estudios medios, y un *nivel socioeconómico medio-bajo* al pertenecer a familias obreras de diversos sectores: La minería, la construcción, el comercio unifamiliar, servicios, y la pequeña industria de carácter familiar. Por otra parte, en los últimos años el colegio ha experimentado cambios entre el alumnado al aumentar el número de *familias monoparentales* y haber mayor presencia de niños y niñas *inmigrantes*. En cuanto al aspecto socio-religioso, la mayoría de las familias dicen estar conformes con los ideales del centro.

### **3.3.2 Descripción de cada aula**

#### ***3.3.2.1 Descripción del aula de primero de educación infantil***

Durante el curso 2014-2015, en el aula de Educación infantil de 3 años del centro escolar donde se ha llevado a cabo la investigación, se encuentran un total de 18 *alumnos y alumnas*. El mapa espacial del anexo 2 nos permite hacernos una idea global del aula y de su organización. El fondo de la clase (E-1) se encuentran los cajones donde los niños y niñas colocaban las fichas de trabajo que realizaban diariamente y previo al juego en el aula. En el lateral derecho del aula estaban las estanterías (E-2 y E-4) con los juguetes que los/las estudiantes empleaban una vez había finalizado su tarea, y el tocador con muñecas (T-1) al que normalmente acudía alguna niña una vez la profesora corregía su ficha. Entre las estanterías con juguetes había otra estantería (E-2) donde la profesora guardaba el material tangible que los niños y niñas necesitaban para realizar su tarea. En el lateral izquierdo se encontraban los armarios (A-1) donde el alumnado colocaba su bata y chaqueta y al que cada persona se dirigía, una vez terminada la jornada escolar, para cambiar su vestimenta y colocarse en la fila antes de salir al patio de recreo.

En la parte central del aula estaban los pupitres donde los niños permanecían sentados hasta la hora del juego libre. En el extremo inferior izquierdo se situaba el rincón de los teléfonos y las cocinitas (R-1) al que solían acudir niñas en grupo pero al que también los niños, en varias ocasiones, aprovecharon para desarrollar su juego. Justo al lado izquierdo del rincón de los teléfonos y las cocinitas estaba la mesa de la maestra donde los/las estudiantes acudían a resolver sus dudas durante la tarea. Por último, en el extremo inferior izquierdo estaba la pizarra digital donde la maestra, alguno de los días, proyectaba dibujos animados para que los niños y niñas permanecieran en silencio durante unos minutos.

#### ***3.3.2.2 Descripción del aula de segundo de educación infantil***

Durante el curso 2014-2015, en el aula de Educación infantil de 4 años del centro escolar donde se ha llevado a cabo la investigación, se encuentran un total de 19 *alumnos y alumnas*. El mapa espacial del anexo 2 nos permite hacernos una idea global del aula y de su organización. Al fondo del aula, estaban los armarios (A-1) donde los/las estudiantes guardaban algunas de sus prendas de ropa junto con otros objetos personajes como mochilas, trabajos escolares, etc. En el lateral derecho de la clase se

encontraba tanto el material tangible que el alumnado utilizaba durante su tarea (E-3), como la estantería donde cada alumno/a, de forma individual, colocaba las fichas que iba realizando diariamente para, al finalizar el curso, construir su propio libro escolar con todas ellas. El lateral izquierdo del aula se reservaba para colocar los juguetes con los que los niños jugaban tras realizar su tarea, a la hora del juego espontáneo en el aula (E-1 y E-2). A diferencia de las otras dos aulas, la clase de segundo de infantil no está estructurada según diferentes rincones o áreas de juguetes sino que, por el contrario, todos los juguetes constan de piezas que sirven para que cada estudiante construya su propio objeto de juego.

En la parte central del aula se encuentran los pupitres donde los/las estudiantes realizaban sus tareas y permanecían sentados durante toda la mañana incluida la hora del juego libre. A la parte derecha de la puerta nos encontramos con el encerado y la pizarra digital sobre la que cada día uno/a de los estudiantes, al finalizar la ficha, repetía la tarea para que el resto de compañeros/as corrigieran la suya sobre el papel. El alumnado accedía a los juguetes una vez había corregido por sí solo la ficha y, posteriormente, había sido revisada por la maestra.

### ***3.3.2.3 Descripción del aula de tercero de educación infantil***

Durante el curso 2014-2015, en el aula de Educación infantil de 5 años del centro escolar donde se ha llevado a cabo la investigación, se encuentran un total de 22 *alumnos y alumnas*. El mapa espacial del anexo 2 nos permite hacernos una idea global del aula y de su organización. Se trata de una distribución simple al ser una clase de escasa amplitud que intenta dejar espacio en el centro para que los niños y niñas desarrollen el juego. El rincón de la plastilina, situado en el extremo superior derecho del aula, era aprovechado por los niños y niñas como espacio de reunión durante las horas de juego libre al ser el lugar donde la maestra tenía menor visibilidad. Éste se componía de grandes cajoneras de colores entre las que se distribuía la plastilina según su tamaño y color. En ellos, también había instrumentos y figuras que facilitaban el manejo con la plastilina como moldes, tijeras y cuchillos de plástico.

En la parte central de aula, se situaban los pupitres donde los estudiantes realizaban las fichas y actividades que después colocaban en las cajoneras situadas al fondo del aula (E-1 y E-2). Sobre estos cajones, se apreciaba un mural de corcho en el que la maestra colocaba dibujos y adornos de las diferentes estaciones del año o de las celebraciones

que tuvieran lugar como la navidad o el aniversario del centro. Situada en la parte central derecha, pegada a la pared, estaba la estantería en la que se colocaban juguetes variados y de muy diversas temáticas (E-4) como muñecas, coches, juegos de mesa, piezas de construcción etc. Y, junto a ella, la estantería de los puzzles (E-3) donde únicamente había puzzles y rompecabezas. Al otro lado de la estantería de los juguetes (E-4) nos encontrábamos la biblioteca dónde había tanto libros que los niños y niñas utilizaban a la hora del juego de manera libre, como aquellos que se utilizaban para impartir clase.

A la parte derecha de la biblioteca estaba la estantería donde se colocaba el material de trabajo como lápices, colores, tijeras, pegamento, papel... que la maestra, desde su mesa, facilitaba a los alumnos y alumnas. Frente a la mesa de la maestra estuvo sentada la observadora mientras los niños y niñas terminaban de realizar la tareas de lectura y escritura y antes de dar comienzo la hora del juego libre. A partir de ese momento, la observadora tomaba el total del espacio del aula para establecer conversaciones con los estudiantes y situarse en un rol lo más parecido al suyo. Situados en la parte izquierda pegado a la pared, estaban colocados los armarios donde los niños y niñas guardaban sus abrigos al comienzo de las clases (A-1 y A-2) y, justo encima de ellos, un gran ventanal que daba mayor sensación de amplitud al aula.

A la parte derecha de la puerta de entrada nos encontramos con el encerado que la maestra y los estudiantes utilizaban para explicar y repasar cada tarea. A su lado, estaba la papelera donde los niños y niñas acudían con permiso de la profesora y, detrás del lugar que ocupaba la observadora, la pizarra digital donde se reflejaban los resultados de cada ficha una vez concluía la hora de trabajo y comenzaba el momento del juego espontáneo.

### **3.4. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

#### **3.4.1. Observación participante.**

La investigación consta de 22 observaciones *no sistemáticas* que han tenido lugar en el aula ordinaria durante la hora de juego y en el patio de recreo. Han sido divididas temporalmente en función del calendario que mostramos en el anexo 1 de este documento. La observación participante puede definirse como " un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando" (Rodríguez Gil y García 1999, 165) Es decir, no consiste únicamente en contemplar lo que ocurre sino que el/la



observador/a debe involucrarse en aquello que estudia. Es importante buscar el acercamiento con los informantes a la vez que se mantiene cierta distancia intelectual que garantice la objetividad en la interpretación de los resultados. Posicionarse entre la "familiaridad" y el "extrañamiento"<sup>23</sup> consiste en "poder ver el árbol y el bosque". Es decir, adentrarse en la cotidianidad sin olvidarse de lo externo y de otro tipo de factores que puedan estar influyendo en la forma de comportarse de los individuos. Actúa así como *mediador* entre dos realidades: Aquella que estudia y la externa a ésta. El/la observador/a participante asume un *rol basado en cierto grado de compromiso y participación* como una estrategia para obtener la información que necesita, a la vez que toma el *papel de aprendiz* para aprender las normas y el sistema de relaciones del grupo de sujetos que estudia. Las primeras impresiones son las más valiosas por lo que deben de ser registradas antes de que el observador se familiarice con el entorno y deje de percibir las como datos llamativos (Kottak 2006).

El observador/a debe saber qué preguntas corresponde hacer en cada momento para obtener la información que necesita y *seleccionar a los informantes* de forma cuidadosa para que estos sean representativos de todo el grupo (Valles 2000). Asimismo, Hammersley y Atkinson (1994) advierten de la importancia de *cuidar la presencia* en función del aspecto que se quiere dar a los informantes y utilizar un *lenguaje verbal y no verbal* que facilite el acceso al campo y la cercanía con las personas. Los gestos, sonrisas y miradas nos dan pistas de cómo una persona percibe la situación que vive y la naturalidad o nerviosismo con la que le hace frente. Al igual que el resto de factores determinantes dentro de la presente investigación, el aspecto de la observadora también ha dado un giro importante con el paso del tiempo en función de las demandas de los informantes. Así, durante las primeras observaciones la observadora recurrió a un vestuario discreto como una forma de acercarse a los niños y niñas y ser vista como una persona natural en la que poder confiar. Conforme pasaron las observaciones, algunas niñas se acercaron a la observadora al contemplar algún objeto en su vestuario que les causaba especial interés. De forma que éstos fueron aprovechados por la investigadora en situaciones muy concretas para que fueran las niñas las que se aproximaran a la investigadora y no ser siempre ésta la que entablara conversación al principio de cada sesión. En este sentido, es importante mantener el equilibrio entre lo discreto y lo

---

<sup>23</sup> Según Velasco M. y D de Rada (1997) el "extrañamiento" es la capacidad para sorprenderse ante el mundo social que establecen otras personas. El observador u observadora debe mantener esta actitud para poder analizar aquellas conductas que no encajan con su forma de entender el mundo.

formal para lograr despertar interés sin provocar el desconcierto entre los niños y niñas con prendas que se alejen demasiado de su realidad más cercana.

Para garantizar la fiabilidad de los datos en las observaciones realizadas, nos hemos guiado por algunas de las estrategias que la autora Rosario Ortega (1990) utiliza en sus investigaciones. Así, jugar de forma "inocente" con los niños y niñas supuso el primer paso hacia la obtención de la información que desentrañaremos en este apartado. Esto garantizó el acercamiento con las niñas y los niños que, tras un corto margen de tiempo, se mostraron ante la investigadora con total naturalidad. Ser vista como "una niña más" dentro del grupo clase, no fue una tarea difícil para la observadora pero supuso un aspecto a trabajar debido a cuestiones evidentes como son la extrañeza con la que era contemplada al principio, o la continua interacción entre observadora y maestra. Tras la primera sesión, la observadora se percató de la distancia establecida entre la maestra y sus alumnos y alumnas y del peligro que corría la investigación si estrechaba demasiado los lazos con la primera y comenzaba a ser vista por los niños y niñas como una "señorita" más. El principal objetivo del trabajo de campo era acercarse a los más pequeños y por ello, a partir de la segunda sesión, la relación entre ambas profesionales se redujo a espacios donde no estuviesen presentes los informantes.

En la observación 5 (Anexo 7) aparece una conversación en la que un niño de primero de educación infantil se enfada con la directora del centro cuando ésta le dice que la observadora no podrá bajar al patio porque está castigada (con la intención de gastar una broma al niño). En ese momento, el niño sale en defensa de la observadora porque la percibe como una compañera más. Esta conversación no aporta datos directos sobre el tema que aborda la investigación pero sí pistas para la observadora que, a partir de este suceso, comenzó a comprender de qué forma podía acercarse a los informantes y cómo era percibida por éstos. La mayor parte de los niños y niñas no ponen obstáculos a los adultos siempre y cuando se adapten a las reglas inherentes al juego para poder formar parte del mundo infantil. Sin embargo, en ocasiones, no resulta sencillo adentrarse en un grupo de niños o niñas que ya está muy consolidado. Asimismo, los/las estudiantes no tienen aún la capacidad de atribuir a la persona una edad determinada según su aspecto físico sino que, más bien, se dejan guiar por sus conductas para aceptarla o rechazarla dentro de su grupo de iguales. En esta dirección, el lenguaje o la vestimenta utilizada pueden suponer una ayuda o un obstáculo en función del empleo que se les dé. No se

trata de imitar la forma de vestir de los niños y niñas sino de no utilizar prendas demasiado formales que marquen por sí solas las distancias.

### **3.4.2. Fichas anecdóticas.**

Se realizó un registro anecdótico en cada observación al ser éste el método menos estructurado para registrar observaciones de comportamiento (ver anexos del 3 al 30). Las fichas anecdóticas sirven para rescatar situaciones de especial trascendencia y permiten reproducir *fragmentos de conversaciones reales* a la vez que se añade la *interpretación* de cada diálogo y la *descripción del ambiente* en el que tuvo lugar. En nuestra investigación, para que los registros sean el reflejo exacto de lo que en el aula o en el patio de recreo acontece, debemos asegurarnos de que las personas partícipes actúan de forma natural y no se encuentran condicionadas por la situación o por el observador/a. De este modo, "los hechos se captan tal y como se van presentando, sin preparación" (Ander- Egg 1980, 204; citado por Rodríguez Gil y García 1999) y para ello, el observador/a debe pasar a formar parte de cada una de las conversaciones con total normalidad, transcribiéndolas al papel lo más pronto posible. De esta forma, conseguimos situar al lector/a en el momento de los hechos para que se haga una idea lo más exacta posible de cómo se desarrollaron los acontecimientos.

El modelo de ficha anecdótica que se ha utilizado para recoger los datos en el propio campo de trabajo fue diseñado por la propia observadora y adaptado durante la puesta en marcha del trabajo de campo. La ficha incluye los datos descriptivos necesarios sobre el día, la hora y el contexto en que fue completada. A su vez, se añade el nombre de la investigadora y el tipo de observación que realizó para obtener la información que se expone. A partir de ahí se transcriben cada una de las conversaciones llevadas a cabo con los niños y niñas y la descripción de la situación en la que tuvo lugar cada diálogo. Sin la descripción del contexto en el que se desarrollaron algunas de las conversaciones, el/la lector/a no sería capaz de hacerse una idea global de cada conversación y de las razones que llevaron a que se produjera. Por último, se añade la interpretación de cada uno de los diálogos para aportar posibles explicaciones a lo que ha sido meramente transcrito y así comenzar a reflexionar sobre lo que después tendremos que plasmar, de una forma mucho más científica y formal, en la interpretación y el análisis de los resultados.

Por último, es importante aclarar que el grado de observación participante varía en función de la edad de los informantes. En primero de educación infantil, al tener los

informantes menos capacidad de argumentación y explicación, la observadora se vio obligada a mantenerse al margen de muchas situaciones y a registrar conductas observables desde su pupitre sin entrar a preguntar de manera directa al alumnado. Además, es importante que las intervenciones de la observadora se adapten al grado de madurez del niño o la niña, pues de lo contrario el alumnado pueden sentirse desconcertado al no saber dar una respuesta e interrumpir la actividad que está desarrollando al verse demasiado presionado. Por ello, en los momentos en que la investigadora intervino fue para plantear cuestiones muy concretas y de respuestas sencillas.

### **3.4.3. Lectura de un cuento.**

La observadora realizó un grupo de discusión en cada curso de educación infantil, en el que se leyó el cuento de *"La princesa vestida con una bolsa de papel"* (anexos 10, 18 y 29 )a un número de alumnos y alumnas seleccionados/as previamente. Las observaciones realizadas hasta ese momento permitieron saber en qué medida participaba cada informante y seleccionar a aquellos/as que aportasen información relevante para la investigación. Realizar un grupo de discusión con el conjunto de la clase resultaba una tarea incómoda al tratarse de un grupo de niños y niñas numeroso que impedía la participación absoluta de todos/as en el debate y fomentar un ambiente de familiaridad que propiciara el enfrentamiento entre diversas posturas. Los criterios que se tuvieron en cuenta para seleccionar a los informantes fueron los siguientes: La facilidad para expresar y exteriorizar los pensamientos entorno a la problemática, el grado de confianza con la observadora, el deseo de participar activamente en el debate y la posibilidad de generalizar los resultados obtenidos a todo el grupo clase. A su vez, se escogieron a los niños y niñas que no se adecuaban al estereotipo de género y se les motivó para que expresaran en todo momento sus verdaderas sensaciones.

"La princesa con una bolsa de papel" es un cuento infantil en el que la princesa y el príncipe tienen roles opuestos a los que se reflejan en los cuentos tradicionales, adoptando la protagonista el papel de heroína capaz de salvar al príncipe secuestrado en un castillo por el dragón. Cuando el príncipe la ve aparecer en el castillo vestida con una bolsa de papel, la rechaza por su apariencia y ella reacciona llamándole inútil y desapareciendo de su vida para siempre. La lectura del cuento fue acompañada de imágenes y dibujos donde se mostraron cada una de las secuencias, para que los niños y niñas fueran capaces de hacerse una idea visual y exacta del argumento del cuento

(anexos 10, 18 y 29 y adjuntos en CD). Una vez finalizada la lectura, se realizó un debate en torno a una serie de preguntas para analizar las respuestas de los niños y niñas ante *masculinidades y feminidades alternativas*.

Por otra parte, la puesta en marcha del grupo de discusión varía en función de la edad de los informantes. En primero de educación infantil (3 años), al no tener el alumnado la capacidad de respetar los turnos de intervención y de aportar explicaciones detalladas, la observadora tomó un papel más importante guiando de manera más precisa la intervención de las personas y lanzando interrogantes que facilitasen una respuesta sencilla por parte de los niños y niñas. En tercero de educación infantil (5 años), la observadora se limitó a medir el tiempo de intervención de cada estudiante y a plantear preguntas más generales que propiciasen el debate. A su vez, el propio planteamiento del grupo de discusión y la organización del aula varió en función de unos y otros cursos. Mientras que con los más pequeños/as se respetó la estructura tradicional del aula y cada estudiante permaneció en su pupitre para alterar lo menos posible el orden de las intervenciones, en tercero de educación infantil se planteó una actividad mucho más dinámica fuera del aula tradicional para que el alumnado no relacionara la lectura del cuento con una tarea propiamente escolar.

El grupo de discusión de segundo y tercero de educación infantil tuvo lugar en un espacio cercano a la clase ordinaria donde los niños y niñas ya habían acudido en alguna otra ocasión para realizar actividades de este tipo. Es así como, a la vez que encontramos un ambiente que resultaba familiar para los participantes, logramos salir del aula ordinaria para que los estudiantes no entendieran la actividad como algo formal, sino más bien como algo lúdico y al margen de las tareas curriculares que realizan en el aula. Aunque la observadora únicamente trasladó a la maestra la importancia de realizar esta dinámica fuera del aula para que los niños y niñas se sintieran más cómodos separando espacios, lo cierto es que la pretensión era doble: Por un lado, como bien decimos, plantear la actividad como algo diferente y a la vez familiar y, por el otro, realizar el grupo de discusión al margen de la maestra y de cualquier presión externa que pudiera condicionar la respuesta de los estudiantes.

La moderadora tuvo la función de realizar la *provocación inicial y continuada* que tiene como finalidad despertar el deseo de los informantes de participar en el diálogo. Por otra parte, la observadora se mantuvo siempre al margen de las respuestas de los informantes, no dando pistas de lo que podía ser o no adecuado responder. Actuó como

"motor del grupo" pero nunca como condicionante limitándose a las tareas de: petición de aclaraciones, reformulación de preguntas, interpretación, cambio de tema y conclusión de la reunión (Rodríguez Gil y García 1999).

#### **3.4.4. Entrevistas a las maestras**

Al final de las observaciones, y como una forma de contrastar las interpretaciones formuladas con los puntos de vista de otras personas inmersas en la realidad estudiada, tuvo lugar una *entrevista semiestructurada* a las maestras de primero y tercero de educación infantil (anexo 11 y 30 y adjuntas en CD). La entrevista se define como una interacción social entre personas en la que el entrevistador/a solicita información de un tema determinado. La investigadora guio el rumbo de la misma a través de una serie de preguntas generales a las que las maestras respondieron abiertamente, incluyendo los puntos que consideraron precisos. Así, "en el campo, el investigador considera toda conversación entre él y los otros como formas de entrevista. El investigador encuentra innumerables ocasiones [...] para hacer preguntas sobre cosas oídas y vistas" (Schatzman y Strauss 1973, 71; citado por Valles 2000). Es decir, *no debemos de considerar esta entrevista final como única* a lo largo del proceso sino que aquellas conversaciones casuales, que surgen de forma natural en momentos no planeados, deben ser aprovechadas y valoradas en igual o mayor medida por la observadora. Por ello, en los registros anecdóticos, aparecerá la transcripción de las conversaciones más relevantes entre la observadora y las maestras de primero y tercero de educación infantil. La responsable del aula de segundo de educación infantil decidió no participar en la entrevista por el miedo que le producía la situación.

Para realizar la entrevista tuvimos en cuenta algunos aspectos en la relación entrevistado/a- entrevistador/a como son: *La forma de comenzar y finalizar la entrevista, la reformulación de algunas preguntas o la recogida y el registro de las respuestas obtenidas*. Iniciamos la entrevista comentando temas cotidianos que nos permitieron ahondar en el tema objeto de estudio de una forma progresiva.<sup>24</sup> El realizar la entrevista al finalizar las observaciones facilitó el acercamiento entre entrevistadora-entrevistada al haber existido contactos anteriores. Esta confianza garantizó información más veraz y de mejor calidad, al existir mayor cooperación entre ambas y compromiso por parte de la entrevistada. Para interpretar la información obtenida *ordenamos*,

---

<sup>24</sup> Se denomina *rapport* al momento inicial de una entrevista con el objetivo de establecer confianza y cooperación mutua entre el/la entrevistador/a y el/la entrevistado/a. Si las personas sintonizan desde el primer momento será más fácil llevar a cabo una entrevista donde no haya distorsiones ni prejuicios y en la que la información que se aporte no esté condicionada por la distancia o la desconfianza.

*sistematizamos los datos* y los estudiamos teniendo en cuenta otras conversaciones del día a día que sirvieron para *contrastar las respuestas* obtenidas.

### **3.4.5. Grabaciones.**

Tanto la dinámica grupal en la que se debatió acerca del cuento de "La princesa vestida con una bolsa de papel" como las entrevistas a las maestras fueron grabadas en audio (adjuntas en CD). Esto permitirá al lector/a hacer un *análisis propio* de las conversaciones llevadas a cabo. Las grabadoras permiten guardar con exactitud la conversación completa junto con detalles relevantes como la decisión con la que se afronta la pregunta o la duda ante la misma. No obstante, en la entrevista se redujo al máximo la presencia de la grabadora para evitar sentimientos de agobio o timidez que provocasen respuestas poco acordes con aquello que se piensa. Se eligió el aula ordinaria tras finalizar las clases al ser un lugar tranquilo donde la entrevistadas se sentían cómodas, y se apagó la grabadora en momentos irrelevantes para que ambas partes se relajasen y afrontasen el momento con mayor naturalidad.

La timidez de las maestras y su personalidad, hicieron que la observadora se planteara, mucho antes de realizar la entrevista, la posibilidad de que las entrevistadas se negaran a ser grabadas. Por ello, se tuvieron que poner en marcha una serie de estrategias que, aunque fueron sencillas de aplicar, resultaron determinantes en la puesta en marcha. Solo una vez que la profesional aceptó realizar la entrevista, se le comunicó, como si de algo natural y habitual se tratase, que sus respuestas serían grabadas. A su vez, se les recordó la importancia de que emplearan nombres falsos para referirse a los niños y niñas como una forma de recordarles su propio anonimato y de despertar en ellas mayor seguridad. Por último, se decidió emplear el teléfono móvil como grabadora al ser un aparato con el que ya estamos totalmente familiarizados para no causar extrañeza con su presencia llegando, incluso, a olvidar en algún momento que la entrevista estaba siendo grabada.

### **3.4.6. Mapas espaciales.**

Los mapas espaciales permiten saber la distribución del aula y la localización de las personas dentro de la misma. Las fotografías o los mapas que toman la *perspectiva físico-espacial* trasladan al lector al lugar exacto en el que tuvieron lugar cada uno de los acontecimientos, para que este sea capaz de hacerse una idea visual de la investigación realizada. En el anexo 2 mostramos un plano de las aulas en las que

tuvieron lugar las observaciones. En el plano se refleja el lugar que ocupa cada uno de los alumnos/as durante las clases y la colocación de los juguetes dentro del aula.

### **3.4.7. Técnicas proyectivas.**

Sirven para sacar a la luz *pensamientos inconscientes* que reflejan necesidades y conflictos que afloran dentro de las personas (Ballesteros 2004). El dibujo debe utilizarse como una *técnica de recogida de información complementaria* y no como la única que nos lleve a determinar las conclusiones finales. Además, es importante que sea interpretado por aquel que la realiza para analizar el sentido que adquiere para quien lo expresa. En los registros anecdóticos (anexos del 19 al 28), vemos alguna de las técnicas proyectivas llevadas a cabo por alumnos y alumnas de tercero de educación infantil y la interpretación, tanto del niño o niña que la realiza como de la observadora. Puesto que los informantes son personas de corta edad, la interpretación del dibujo por parte de éstos no se hará de manera formal, sino a través de la construcción de un cuento de forma verbal a partir del dibujo libre realizado previamente.

## **3.5. ANÁLISIS DE DATOS**

El análisis de datos constituye el eje central de la investigación al situarse entre la descripción realizada hasta el momento y recogida en las fichas anecdóticas, y la argumentación e interpretación de los datos. En esta fase analítica, al tratarse de un trabajo de campo en el que resulta imposible predecir la información que se va obtener, no existe un procedimiento exacto que guíe el análisis de los datos. Sin embargo, "es posible establecer una serie de tareas y operaciones que constituyen el proceso analítico básico, común a la mayoría de los estudios que trabajan datos cualitativos: Reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones" (Rodríguez Gil y García 1999, 198). Para ello, se establecieron tres niveles de análisis de datos:

- Clasificación temática de la información obtenida en las observaciones, entrevistas, grupos de discusión y técnicas proyectivas. Para organizar el total de la información, el análisis de datos se estructuró en un sistema de categorías cuya finalidad era "englobar información diversa pero con "cierta afinidad o denominador común" (Valles 2000, 347). Por ello, tras comparar la información obtenida en el centro escolar y al finalizar el trabajo de campo, hemos tratado de organizarla para establecer una clasificación y un orden dentro de la variedad de los datos extraídos. Esto requiere de un análisis exhaustivo en el que se seleccione la información más relevante en función de la



cantidad de veces en que se ha observado un determinado fenómeno importante para el estudio, a la vez que se descartan los datos que recogen conductas puntuales. En la figura 1 vemos el sistema de categorías elaborado para ordenar y clarificar la variedad de información obtenida.

- Descripción del contenido de las transcripciones: inclusión de conversaciones con los/las participantes en relación a las categorías que se trabajan. En los anexos del documento se incluyen las fichas anecdóticas con las conversaciones más destacadas entre los/las participantes de la investigación y la observadora en el propio campo de trabajo.

- Interpretación del contenido recogido en el segundo nivel de análisis. El estudio no termina con la exposición de los datos obtenidos sino que es necesario, en base a ellos, establecer las interpretaciones que aporten sentido a la información obtenida. Así, se añadieron una serie de conclusiones en relación a los objetivos que se marca la investigación, a la vez que se compararon con los resultados de otros estudios con finalidades similares. Contrastar los resultados de la investigación con los de otros estudios parecidos ayuda a saber en qué medida nuestras conclusiones coinciden con las de otros/as investigadores/es y, por tanto, son extrapolables al resto de la población.

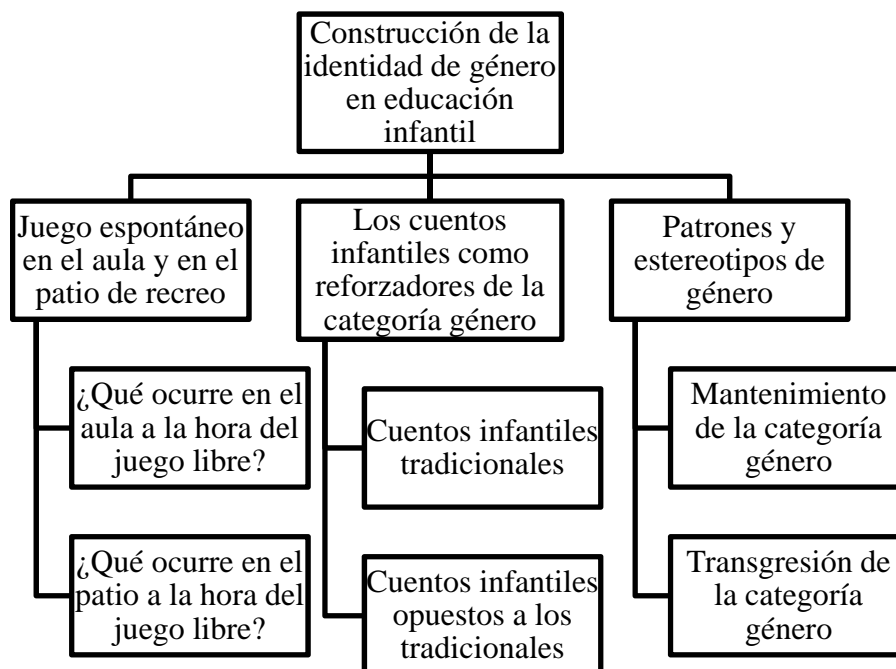


Figura 1: Sistema de categorías elaborado a partir del análisis de contenido

## **4. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Una vez hecho el análisis de los datos, es necesario interpretarlos en función del sistema de categorías elaborado. A continuación, se plasma la explicación de la información más significativa para el estudio, acompañada de las citas que incluyen las transcripciones de aquellas conversaciones en las que se ha basado cada interpretación.

### **4.1. JUEGO ESPONTÁNEO EN EL AULA Y EN EL PATIO DE RECREO**

#### **4.1.1. ¿Qué ocurre en el aula durante el juego libre?**

Previo a la observación dentro del aula, la observadora se aseguró de que el espacio y el momento en que tenía lugar el juego libre eran los adecuados. El juego debe ser percibido por los niños y niñas como una verdadera actividad lúdica en la que ellos mismos tomen sus propias decisiones sin que en éstas influyan presiones externas. Que la investigadora fuera aceptada por los informantes como partícipe a la hora del juego, fue la segunda de las condiciones antes de comenzar cada observación. Como podemos ver en los registros anecdóticos, son los niños y niñas los que se dirigen a la investigadora en algún momento para solicitar su participación o ayuda y, por tanto, el consentimiento por parte de los más pequeños de que estuviera presente fue algo natural que adquirió mayor consistencia con el paso del tiempo. Sin embargo, el grado de aceptación de la observadora dentro del aula, no solo dependió de sus habilidades para hacerse pasar por una niña más del grupo, sino también de los intereses de los niños y niñas. Es importante saber que a los/las estudiantes no siempre les basta con sentirse identificados con las personas que deseen adentrarse en sus juegos, sino que, en ocasiones, necesitan obtener algún tipo de beneficio o compensación que les motive a incorporar a una persona extraña en su dinámica diaria.

En esta dirección, resulta interesante analizar una conversación que la observadora tiene con Daniela, Mar y Pelayo (observación 4, anexo 15) en la que las alumnas, para aceptar a la observadora dentro del juego, ponen una serie de condiciones y reglas como, por ejemplo, que cubra un puesto dentro de la actividad que el resto de estudiantes prefieren no ocupar. Los niños y niñas sienten que el área de juego es un terreno que les pertenece y en el que, por tanto, tienen el poder de implantar sus propias normas priorizando sus intereses a los de los/as novatos/as. A su vez, como vemos en la misma transcripción, no solo dictan los movimientos que debe asumir la observadora durante el juego, sino que sancionan las actitudes que pueden suponer una amenaza para el resto de participantes. Así, Mar no dudó en corregir el comportamiento de la

indagadora cuando, en un momento determinado, la chica decidió utilizar sus conocimientos en lectura durante el juego y la niña sintió que su status corría peligro si otra persona ajena al grupo demostraba mejores capacidades que ella.

Al hilo de lo anterior, vemos como la observadora se dirige a la maestra de 1º de educación infantil para trasladarle sus dificultades para acceder al grupo de niñas (observación 7, anexo 9). Es importante tener en cuenta que no solo existen diferencias de poder entre personas de diferente sexo sino que se ejercen otro tipo de presiones dentro de cada grupo para conseguir alcanzar un puesto privilegiado dentro de la escala jerárquica. Zara, con tres años de edad, ya ponía en marcha una serie de habilidades sociales para mantenerse en una posición superior que le permite dirigir y guiar a sus compañeras durante el juego. Por ello, la observadora, aunque no se encontró con impedimentos por parte del resto de niñas para unirse a su actividad lúdica, experimentó varios momentos en los que la líder mostró un claro rechazo hacia ella al sentir que su grupo podía verse alterado ante la llegada de un individuo extraño. En cursos posteriores, al mostrar los niños y niñas mayor capacidad de negociación con la observadora, ésta pudo involucrarse en la dinámica del aula de una forma mucho más natural una vez aceptó su papel como "niña nueva" que debe adecuarse a las pautas establecidas por sus compañeros/as.

Sin embargo, en este proceso de negociación entre alumnos/as-observadora, conviene analizar el papel que toman los estudiantes en función de su género de referencia. Si bien en segundo de educación infantil aún no existe una tendencia clara por unos u otros objetos, los niños y niñas sirven de guía para la observadora solo en aquellos juegos que se relacionan con su género de pertenencia. Así, las niñas enseñan a la observadora como debe ejecutar el juego cuando simulan estar cosiendo o comprando vestidos en una tienda de ropa y los niños, por su parte, se sienten en el derecho de deshacer el coche que la chica está construyendo porque piensan que no ha sido montado de la manera correcta (observación 6, anexo 17). Sin embargo, en tercer curso de educación infantil, al tener los niños una identidad más definida, no solo se relacionan de manera más rotunda con actividades masculinizadas, sino que muestran mayor reticencia a que la observadora participe en sus juegos llegando incluso a dudar de su capacidad para "construir robots" o ejercer el rol de heroína capaz de salvar el mundo (Observación 1, anexo 19).

A pesar de haber una clara evolución en la construcción de la identidad de género en los tres cursos de educación infantil, conviene resaltar aquellos aspectos que se empezaron a observar, de forma poco llamativa, en primero de educación infantil y han ido adquiriendo mayor peso en cursos posteriores. En primer lugar, algunas niñas parecen tener cierta dependencia de los niños en la ejecución de algunas actividades, mientras que la mayor parte de los niños, a su vez, muestran poco interés en desarrollar iniciativas conjuntas con sus compañeras. Así, en los momentos en que los niños y niñas de tres años de edad desarrollan actividades conjuntas, es habitual ver cómo son los niños quienes deciden cuando se inicia y se da por finalizado el juego. En esta dirección, Nora y Javier (observación 5, anexo 7) toman el rol de "mamá y gatito" para jugar a los cuidados durante un periodo de tiempo determinado; sin embargo, cuando Javier abandona el escenario de juego, es la niña quien se acerca a su compañero en diferentes momentos para reclamar de nuevo su atención mientras éste hace caso omiso a sus peticiones.

En este mismo sentido, en segundo de educación infantil se contempla, de forma mucho más clara, cómo los niños desarrollan un juego mucho más independiente en el que ellos mismos, sin necesidad de ninguna aportación externa, son capaces de construir los objetos que necesitan y de darles un fin acorde a sus propios intereses. Así, en aquellos momentos en que la observadora propuso a un chico y a una chica poner en marcha una actividad con una finalidad común, mientras la mayor parte de las chicas se manifestaron predispuestas, algunos estudiantes mostraron especial preocupación ante la posible intromisión de una niña en su juego. En el caso de Mario y Carolina (observación 4, anexo 15), entre otros, el alumno prefiere construir su propio vehículo antes de que sea el helicóptero de Carolina el que transporte a su muñeco a la casa que está construyendo. Sin embargo, lejos de mostrar un rechazo directo por su compañera de pupitre, el niño pasa a la acción y consigue que la niña se desvincule por decisión propia del juego. En tercero de educación infantil, por el contrario, se hace notar de manera más evidente la intención, por parte de algunos estudiantes, de evitar la colaboración de las niñas. Así, mientras Elvira manifiesta su entusiasmo cuando la observadora le plantea compartir actividad lúdica con su compañero, Joaquín reconoce abiertamente su descontento ante tal propuesta (observación 3, anexo 21).

En segundo lugar, en los tres cursos de educación infantil la mayor parte de las niñas demostraron priorizar las necesidades e intereses de sus compañeros a las suyas propias.

En este sentido, las niñas de 3 años de edad aceptan que sean los niños quienes decidan que juguetes van a utilizar en sus juegos mientras ellos, por su parte, defienden su posición y justifican la adquisición de prácticamente la totalidad de juguetes disponibles en el aula para sus fines lúdicos (observación 4, anexo 6). Sin embargo, mientras ellos exigen abiertamente la renuncia por parte de sus compañeras a alguno de los objetos que ellos precisan, las estudiantes suelen aprovechar los momentos en que los niños se descuidan para hacerse con los juguetes que previamente les habían arrebatado (observación 6, anexo 8). Conviene aquí mencionar las palabras de la propia maestra del aula, en la entrevista que se realizó en la última sesión de observación, cuando asegura que "ellas actúan de forma más sibilina". Es quizás con la intención de resguardarse de las amenazas externas que las niñas, en vez de desarrollar su juego en el espacio central del aula, una vez recuperan los objetos perdidos, los esconden bajo la mesa de la maestra al entender que es la única zona vigilada por una figura con mayor poder y autoridad que sus compañeros (observación 6, anexo 8).

El que algunas niñas demuestren, durante el juego, tener cierta dependencia del género opuesto y tiendan a anticipar las necesidades de sus compañeros a las suyas, puede deberse a la percepción que tienen de que los juegos de los chicos encierran mayor nivel de dificultad y, por tanto, requieren de mayores habilidades para su correcta ejecución. Aunque el alumnado de primero de educación infantil aún no demuestra tener la capacidad para construir una imagen de sí mismos/as en comparación con otros/as que le rodean, en segundo curso algunas niñas comienzan a verse a sí mismas en oposición a sus compañeros y a concebir las actividades que realizan como menos meritorias que las de los varones. Así, fueron varias las ocasiones en que la observadora se dirigió a los/las estudiantes para preguntarles acerca de los juegos que estaban desarrollando y, mientras los niños presumieron orgullosos de sus dotes y destrezas, ellas tendían a exaltar las cualidades de sus compañeros y esconder las suyas propias (observación 2, anexo 13). Ellos, por lo común, demuestran mayor competitividad y afán por conservar su posición de privilegio y, cuando la observadora intentó hacer notar algún logro alcanzado por una niña, recurren a estrategias para desvalorizar los éxitos de las chicas y redirigir la atención hacia su persona (observación 2, anexo 13).

Debido a la percepción de inferioridad que las niñas van creando en segundo curso acerca de sus propios juegos, en tercero de educación infantil es común que las niñas tomen el papel de "ayudantes" de sus compañeros en actividades en los que ellos son los

protagonistas y ellas intervienen en momentos en los que se demanda su ayuda (observación 2, anexo 20). De esta forma, las niñas no se sienten partícipes directas del juego que ejecutan, sino que toman un papel secundario donde se limitan a facilitar a un compañero la consecución de un logro. A través de este tipo de mecanismos, algunas niñas aprenden que, si quieren acceder al juego que desarrollan los niños, deben aceptar el papel que ellos les asignan y conformarse con intervenir en momentos precisos para fines concretos. Los niños, por su parte, interiorizan el rol de mando que toman durante la actividad y aprenden a utilizar a otras personas para alcanzar sus propias metas y a reclamarlas solo en aquellos momentos donde ellos salen beneficiados.

#### **4.1.2. ¿Qué ocurre en el patio durante el recreo?**

El patio de recreo constituye uno de los lugares donde los niños y niñas desarrollan el juego con mayor libertad al sentir este espacio como algo que les pertenece y en el cual los adultos toman un papel poco visible y escaso. En él, cada grupo de iguales se sitúa en un rincón o espacio bien definido y, aunque no existen barreras que imposibiliten el paso de los niños y niñas de un rincón a otro, permanecen latentes normas no escritas que marcan los límites e impiden que el espacio de juego sea invadido por el sexo opuesto. El fútbol, como deporte por excelencia, establece las demarcaciones entre la zona que será ocupada por los niños y el territorio que pertenece a las niñas (observación 4, anexo 22)<sup>25</sup>. Por ello, los alumnos suelen ocupar la parte central del patio mientras las niñas desarrollan actividades que requieren de menor dinamismo y acción en la periferia del terreno. Sin embargo, mientras algunas chicas mostraron respeto hacia el juego de sus compañeros y se desplazaron por los lados del patio para no entorpecer un partido de fútbol (observación 4, anexo 22), no resulta extraño ver cómo algún niño irrumpe la dinámica de las chicas para recordarles quienes ostentan el poder de marcar los tiempos de juego. De esta forma, Elvira y Carmen solamente acceden a la zona central del patio en el momento en que Juan les arrebatara la comba y ellas se ven obligadas a entrar en acción y recuperarla (observación 2, anexo 20).

---

<sup>25</sup> Solamente los/las estudiantes de tercero de educación infantil utilizan el balón durante el recreo. Cuando se le preguntó a cada maestra la razón de éste hecho, argumentaron la escasa capacidad de los niños y niñas de edades inferiores para manejar el balón y desarrollar un juego colaborativo que requiere de cierta organización para su ejecución. Así, son los niños de tercero de educación infantil quienes se hacen, en su mayor parte, con las zonas centrales del patio y ponen en marcha su juego junto a otros niños de edades inferiores.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que los tres cursos de educación infantil comparten patio de recreo y, por tanto, en primero de educación infantil no es sencillo discriminar las actividades que son realizadas por el alumnado de menor edad por iniciativa propia de aquellas que son guiadas por los/las compañeros/as de cursos posteriores. Por ello, los niños y niñas de 3 años de edad, además de ser observados/as en el patio de recreo donde a diario desarrollaban sus juegos, fueron contemplados en una zona en la que nunca antes habían puesto en marcha la actividad lúdica (observación 7, anexo 9). En este momento, se observó cómo el alumnado accedía al nuevo patio sin ninguna regla implícita que obstaculizara el paso de unas zonas a otras en función del género de pertenencia. Por tanto, el que se distribuyeran los espacios de forma más igualitaria en un terreno desconocido puede deberse a dos factores: Por un lado, la presión que ejerce el alumnado de edades posteriores para que los niños y niñas recién llegados se adecúen a las normas preestablecidas y, por el otro, la escasa capacidad de los/las estudiantes de 3 años de edad para trasladar las normas implícitas de unos espacios a otros.

Yendo más allá, se observó cómo, el modo a través del cual los/las infantes construyen su identidad de género, no se promueve únicamente de arriba hacia abajo -de cursos posteriores a cursos inferiores- sino que se reproduce un modelo de aprendizaje bidireccional donde niños y niñas de diferentes edades interactúan entre sí y contribuyen a formar su personalidad. Aunque, si bien se observó cómo alguna niña de 5 años intentaba despertar interés en alumnos de primero de educación infantil, no se hizo evidente ninguna escena donde niños de mayor edad mostraran intención de compartir escenario de juego con escolares de cursos inferiores. En esta dirección, se contempla cómo chicas de cinco años de edad permanecen en un rincón del patio mientras Raúl, de 3 años, tomaba el papel de monstruo que amenaza con comerse a sus presas si abandonan la jaula en la que habían sido encerradas (observación 7, anexo 9)<sup>26</sup>. Desde edades tempranas, algunos niños acentúan su masculinidad a través de tácticas como son el uso de la fuerza y la intimidación al género opuesto, para preservar su status y hacer notar su posición de superioridad frente a sus compañeras.

---

<sup>26</sup> Raúl, alumno de primero de educación infantil, se caracteriza por ser un niño dinámico, extrovertido y con comportamientos relacionados con la masculinidad hegemónica. A diferencia de la mayor parte de los niños de su edad, Raúl ya comienza a utilizar tácticas que lo sitúan en una posición privilegiada dentro de la pirámide de la masculinidad normativa como, por ejemplo, el uso de bromas para interrumpir el ritmo de las clases o la escasa atención hacia las tareas académicas. En este sentido, llama la atención que, aún teniendo una edad significativamente inferior a ellas, algunas niñas solamente muestren interés por el único alumno de este curso que ya ha adquirido comportamientos claramente masculinos.

En segundo de educación infantil, los/las estudiantes tienden a distribuir el espacio en función del reparto que hace el alumnado de tercer curso. Por ello, aunque de forma habitual los niños y niñas de cuatro años de edad no tienen un balón propio para jugar en el recreo, se llevó a cabo una sesión de observación donde la maestra facilitó al alumnado las pelotas de fútbol que utilizaban en ocasiones puntuales (observación 5, anexo 16). El juego comenzó desde el momento en que la maestra lanza dos pelotas al aire y, mientras los niños se dirigen hacia el balón de Spiderman, las niñas corren hacia la pelota de color rosa con dibujos de HelloKitty. Sin embargo, aunque la observadora pudo confirmar la escasa capacidad de los/las estudiantes a estas edades para desarrollar correctamente un juego que precisa de cierta coordinación, tras pasar un periodo de tiempo escaso se observa que los alumnos de tercer curso de educación infantil consiguen hacerse con el balón de las niñas mientras ellas abandonan el espacio central del patio y se dirigen hacia el rincón donde normalmente desarrollan su juego. En esta ocasión, el color rosa del balón de las niñas no impide que los varones se adueñen de él. Por tanto, el color puede actuar como elemento diferenciador entre ambos sexos; sin embargo, cuando se coloca sobre el balón como objeto con los que los alumnos se sienten identificados, la necesidad de defender su espacio supera al rechazo por colores feminizados<sup>27</sup>.

Finalmente, en el último curso de infantil, la distribución de los espacios y el modo en que se ponen en marcha unas u otras actividades según el género de referencia, se hace más evidente. A pesar de que, en la mayor parte de las ocasiones, los niños no se incorporan a la dinámica lúdica de sus compañeras, ellas encuentran la forma de introducir la figura masculina en su actividad. Al hilo de esta cuestión, algunas niñas representan la estructura familiar tradicional donde la madre permanece en el hogar al cuidado de sus hijos/as mientras espera la llegada de un varón que, aunque permanece durante la totalidad del tiempo en la esfera pública, logra marcar los tiempos en los que las niñas preparan la comida o acuestan a sus hijos/as dentro del hogar (observación 2, anexo 20). Por tanto, si bien las niñas consiguen poner en marcha el juego sin necesidad de la presencia física de ningún chico, la imagen del varón adquiere un valor transversal que condiciona la actividad desde el inicio hasta el final.

---

<sup>27</sup>En otra ocasión, se observa a Demien sacar de su mochila un "pastelito" de la marca "la pantera rosa". Cuando la observadora se acerca a él para preguntarle acerca del dibujo animado que se ve en la fotografía, el niño niega su existencia y asegura ser "Spiderman" el superhéroe que sale retratado. (observación 5, anexo 16). De esta forma, en segundo de educación infantil, aunque no se percibe un claro rechazo hacia las niñas cuando desarrollan sus juegos, se comienza por discriminar todos aquellos elementos que se relacionan con el sexo opuesto.



Por su parte, los estudiantes imaginan situaciones en las que la figura femenina no aparece o toma una actitud pasiva en su representación. En esta dirección, algunos niños toman el rol de luchadores que deben enfrentarse para poder "conseguir a una hembra" (observación 9, anexo 27) a la que ambos desean. Aunque se plantee como último fin alcanzar la aceptación de ésta, los niños centran su atención durante la batalla y la figura femenina actúa como un trofeo que se puede obtener si se demuestra la suficiente fortaleza y valentía como para poder protegerlo del resto de amenazas. De esta forma, la mujer se relaciona con una actitud inactiva y sin capacidad crítica, y el hombre pasa a tener la potestad de decidir acerca de su futuro. Además, este tipo de conductas nos ayudan a entender la idea que los chicos construyen sobre las habilidades y destrezas que el sexo opuesto valora en ellos. En este caso, algunos niños sienten la necesidad de mostrarse como seres incansables y capaces de luchar contra cualquier tempestad cuando se trata de conseguir la aprobación de su amada.

Además, en los escasos momentos donde los niños y niñas compartieron escenario de juego, los papeles se distribuyeron previamente en función del grado de dinamismo y acción que requería cada personaje concreto. Así, las niñas solían permanecer en los laterales del patio de recreo mientras ellos, que ejercían el rol de caballo de batalla, tomaban el espacio central y se dirigían a sus "cuidadoras" solo en los momentos en los que precisaban un lavado de ropa (observación 6, anexo 24). Las alumnas se colocaban, por tanto, en un plano secundario e intervenían únicamente en las escenas en que otros requerían su ayuda. Esto nos conduce, de nuevo, al estudio realizado por Brunet y Lezine (citado por Rocha Sánchez 2009) que concluía que algunos niños eran educados para demandar sus necesidades y esperar que sean cubiertas mientras a las niñas; por el contrario, se les enseña a priorizar las necesidades del resto a las suyas propias.

## **4.2. LOS CUENTOS INFANTILES COMO REFORZADORES DE LA CATEGORÍA GÉNERO**

### **4.2.1. Cuentos infantiles tradicionales**

Los cuentos infantiles actúan como principales reforzadores de algunos de los estereotipos dominantes en la sociedad. De esta forma, a través de la ficción y basadas en un mundo de fantasías, las historias para niños y niñas de corta edad consiguen adentrar al pequeño/a en una dimensión paralela a la real hasta que termina por identificarse con los personajes y reproducir sus mismos patrones de conducta. Para estudiar en qué medida los/las estudiantes trasladan la fantasía de los cuentos

tradicionales a su realidad diaria, vamos analizar alguna de las técnicas proyectivas realizadas por los estudiantes de tercero de educación infantil y los cuentos que los mismos niños y niñas componen a partir de sus dibujos.

Algunos niños y niñas se basan en los cuentos tradicionales para desarrollar sus propias historias. Así, suelen dar inicio al cuento utilizando como elemento introductorio la frase "érase una vez" que consigue trasladar al lector/a a una dimensión paralela a la real pero, a la vez, idílica y difícil de alcanzar. A continuación, por norma general, se suelen presentar tres personajes fundamentales: El príncipe, la princesa y la figura de la bruja, monstruo o "príncipe malo" que tiene como finalidad ensalzar la valentía del varón cuando, al final del cuento, salva a la princesa de una situación límite que por sí sola no sabe abordar. En esta dirección, alguna niña asegura que el galán salvó a la princesa "porque era guapa" (observación 2, anexo 20) y piensa que, de no tener esta cualidad, el chico no la besaría para resucitarla. Por tanto, en el juego entre la vida y la muerte posicionan a la protagonista ante una situación de vulnerabilidad de la que solo puede escapar si reúne las condiciones físicas adecuadas.

Por otra parte, las niñas desarrollan historias en las que sitúan a los personajes animados más conocidos del momento en el escenario de un cuento tradicional. Así, resulta común que Violetta<sup>28</sup> tome el papel de princesa que vive en un castillo encantado donde conocerá al príncipe de sus sueños (observación 10, anexo 28). A su vez, en los finales de los cuentos que idearon los alumnos/as, se suele incluir, por un lado, un acto de violencia que sirve de prueba o de demostración del amor sincero que siente por la protagonista y, por el otro, un gesto de amor que trata de compensar el anterior. Así, la muerte de una persona, como es la bruja del cuento, es entendida como un acto de valentía y coraje que puede pasar desapercibido si al finalizar el cuento el chico besa a la princesa o se casa con ella. El ansia por alcanzar un final feliz en el cuento hace que los elementos violentos que se incluyen durante el proceso no sean valorados de manera negativa por los niños y niñas sino que, por el contrario, se entiendan como actos necesarios que servirán para ensalzar y hacer notar el amor del héroe hacia la protagonista (observación 10, anexo 28).

---

<sup>28</sup>Violetta es una serie de televisión argentina que es estrenó en Disney Channel el 14 de mayo de 2012. Cuenta la historia de Violetta, una chica joven que regresa a su ciudad de origen en la que encuentra el amor y descubre su vocación por la música. Hasta el momento ya han sido producidas tres temporadas de la serie con igual éxito entre un público que tiene entre los 6 y los 12 años de edad.

En ningún momento se plantea la posibilidad de que los protagonistas tomen caminos diferentes, sino que adquiere especial importancia superar las adversidades que se planteen hasta conseguir permanecer juntos para siempre. Este argumento plantea un modelo de amor poco real donde el chico y la chica deben permanecer unidos a pesar de las trabas e inconvenientes que se encuentren por el camino. Renunciar a otra persona, es algo impensable para los niños y niñas que interiorizan la idea de soportar cualquier tipo de comportamiento por el sentimiento de amor hacia al otro. Además, los niños y niñas construyen cuentos donde la figura de la "bruja malvada" suele ir unida a una mujer. Son escasos o nulos los cuentos tradicionales donde en vez de una bruja, aparece un brujo que intenta destruir a la protagonista del cuento. Así, las niñas comienzan a buscar rivales femeninas y a competir con ellas hasta alcanzar mejor reconocimiento por parte de los adultos o un destacado aspecto físico que las diferencie del resto de chicas.

En cuanto a los papeles que desempeñan, las niñas adquieren el rol de princesas respetuosas y cuidadosas, y los niños el papel de héroes valientes capaces de superar cualquier reto para salvar a su amada. Los protagonistas son descritos con espadas y objetos propios de valientes titanes que se enfrentan a la más peligrosa batalla por conseguir el amor de la protagonista o salvarla de las amenazas que le rodean; mientras la protagonista no necesita de ningún objeto con finalidad específica, sino que se limitan a lucir lujosos vestidos y joyas de gran valor mientras espera que el amor de su vida aparezca y quede prendido de su belleza. El que la protagonista de los cuentos presuma de largas melenas doradas y brillantes hace que los niños y niñas relacionen la figura de la mujer con este prototipo físico. Por su parte, los príncipes no toman tanta importancia por su aspecto externo como por su objetivo dentro del cuento: Rescatar a la bella princesa. Así, la figura femenina tiene como única finalidad conservar su juventud y belleza, mientras que el príncipe adquiere valor por su esfuerzo y valentía durante el desarrollo del cuento.

Por el contrario, cuando se les pide a los niños que ideen una historia de fantasías a partir del dibujo que han hecho en el papel, suelen darse a sí mismos un papel protagonista dentro del cuento donde tienen como único fin emprender aventuras en su propio beneficio y alcanzar la máxima diversión. Así, se sitúan en diversos escenarios como pueden ser la piscina y la playa, y utilizan un medio de transporte como, por ejemplo, un helicóptero para transportarse de unos lugares a otros (observación 10, anexo 28). De esta forma, los niños se definen a sí mismos como seres autosuficientes

capaces de moverse por el mundo sin necesitar de la ayuda ni compañía de nadie. Finalmente, en vez de recurrir a la expresión "vivieron felices y comieron perdices", para poner final al cuento suelen incluir un acto heroico y victorioso, como la colocación de una bandera sobre un castillo para hacer gala de la conquista alcanzada.

#### **4.2.2. Cuentos infantiles opuestos a los tradicionales**

Tras realizar las técnicas proyectivas donde se destaparon los pensamientos inconscientes de los niños y niñas, se les presentó un modelo de cuento totalmente opuesto a aquellos que habían interiorizado hasta el momento. Aunque las primeras impresiones no fueron del todo malas, una vez se pararon a analizar el verdadero mensaje del cuento, comenzaron a lanzarse firmes críticas hacia el argumento que se planteaba (adjunto en CD). A continuación, vamos a tratar de establecer una comparación entre las respuestas y sensaciones que el cuento ha producido entre el alumnado según su edad y género de referencia.

En el aula de primero de educación infantil, solamente tres niñas mostraron una clara preferencia hacia el personaje de la princesa y solo en tres ocasiones apareció algún tipo de defensa hacia la vestimenta de la protagonista. Mientras los niños valoraron en menor medida el aspecto de la princesa, algunas niñas se mostraron implacables y reconocieron abiertamente que debería haber ido "vestida como una princesa". Así, la mayor parte de las niñas construyen en su mente un modelo único de feminidad en el que encaja una vestimenta y una forma de actuar muy determinada. Por ello, son las niñas las que culpabilizan a la princesa por el fatídico final de la historia afirmando expresamente que el príncipe tomó una decisión acertada. Por su parte, los niños centran su atención en el dragón como personaje que toma el papel de dinamismo y acción durante la historia. Mientras que solamente un chico reconoce sentir afinidad por la figura del príncipe y la princesa, seis de sus compañeros describen al dragón como personaje principal del cuento. Si bien la mayor parte de las estudiantes quedaron prendadas de la relación de Elizabeth y Ronaldo, un número considerable de niños hizo caso omiso a las escenas de amor y se mostró asombrado con los poderes del animal feroz.

El alumnado de tres años de edad, aunque confesó abiertamente su agrado y satisfacción ante el cuento que la observadora les había narrado, sintió la necesidad de añadir algún elemento más a la historia e, incluso, omitir aquellos con los que no estaba conforme.

De esta forma, algunas niñas, aunque no manifestaron su descontento ante la vestimenta de la princesa, intentaron disfrazar la historia real para que se acercara lo máximo posible a los cuentos tradicionales. Así, cuando se les preguntó sobre su parecer, aseguraron que la protagonista llevaba puesta una corona cuando fue a salvar al príncipe y que el castillo no era el lugar donde éste estaba encerrado, sino la casa donde la chica trabajaba para ahorrar dinero y casarse con su amado. Por tanto, en aquellas edades donde los/las más pequeños/as aún no han desarrollado una conciencia crítica que les permita establecer puntos claros de desacuerdo, algunos/as estudiantes toman como estrategia la modificación del mensaje que reciben para adecuarlo a aquel que han adquirido como norma (anexo 10)

El alumnado de segundo de educación infantil, previo a la lectura del cuento y sin conocer su argumento, ya manifiestan su gusto por unos y otros personajes en función de los prototipos que tienen interiorizados. Sin embargo, aunque al comenzar la historia algunos niños afirmaron sentirse identificados con la figura del príncipe, cuando la observadora puso fin a la narración, ninguno mantuvo su posición y la mayor parte de ellos mostraron su admiración por la valentía del dragón, confesando su deseo por asumir el mismo rol (anexo 18). Por el contrario, algunas chicas lanzaron una crítica hacia el animal por su poca sensibilidad al quemar "cincuenta bosques enteros". Así, mientras algunos chicos interpretan la decisión del dragón como un suceso heroico que debe ser admirado, dos de sus compañeras mostraron cierta indignación por el acto destructivo que se había empleado. Sin embargo, no mostraron la misma sensibilidad hacia la protagonista sino que se sintieron ofendidas hacia el vestido con el que había decidido presentarse ante el príncipe. En este sentido, la mayor parte de las alumnas se mostraron confusas y no lograron entender la razón por la que la princesa tuvo que recurrir a la bolsa de papel como vestuario para pasar a la acción (anexo 18).

Al hilo de esta cuestión, una estudiante aseguró que la princesa no era valiente porque "iba fea" y no se había peinado con "rulitos" antes de emprender su aventura hacia el castillo donde estaba secuestrado el príncipe. Por tanto, algunas niñas priorizan la delicadeza y el cuidado por el aspecto físico a la valentía que supone enfrentarse a un animal. Solamente uno de los niños reconoció el coraje de la protagonista cuando se colocó ante la puerta del castillo y se enfrentó al ser atroz (anexo 18). Además, no solo se mostraron disconformes hacia la actitud del príncipe por no acceder a casarse con su amada, sino que no aceptaron el final de la historia y recordaron al príncipe su

obligación de casarse con ella. A su vez, justificaron su posición estableciendo una comparación entre la historia en cuestión y los cuentos que tienen en sus casas.

Las primeras impresiones de los niños y niñas de tercero de educación infantil fueron de absoluto desconcierto pues no eran capaces de encajar muy bien la distribución de los papeles y la finalidad que perseguía cada personaje dentro del cuento. Las niñas aseguraron que la princesa iba "hecha un desastre" y pensaron que debería de haber acudido "bien vestida" y con la corona propia de una princesa. Por su parte, los niños no entendieron porqué el cuento tiene "los personajes al revés" y piden a la observadora que les cuente el cuento "bien y sin darle la vuelta al príncipe y a la princesa" (anexo 29). Por otra parte, afirman preferir que sea el protagonista el que vaya a salvar a su amada al "ser siempre los príncipes los que van a rescatar a las princesas". Además, piensan que esta condición debe darse en todos los cuentos al ser los chicos más valientes que las chicas y ellas demasiado débiles como para poder tomar el papel de heroínas. Por esto, piensan que si el cuento siguiera la narrativa de un cuento tradicional sería más veraz y entienden que no hay nada de cierto en la historia de la princesa vestida con una bolsa de papel. Es decir, piensan que todos los cuentos donde los protagonistas se salgan del patrón tradicional están basados en una mentira y, por ello, no depositan en ellos suficiente credibilidad. Así, piensan que el final perfecto sería aquel en el que "el dragón cogiera a la princesa y el príncipe fuera a salvarla" (anexo 29).

Asimismo, los niños destacan la figura del dragón durante el desarrollo del cuento al ver a éste como un animal peligroso y valiente y las niñas, por su parte, centran su atención en la escena donde el príncipe rechaza a la princesa y se manifiestan inconformes con el final del cuento. Ansían un final feliz e insisten en que se narre el cuento de nuevo. Por su parte, algunos niños no creen que sea importante el desenlace del cuento y piensan que podría cambiarse el título de la historia de forma que, en vez de llamarse "La princesa vestida con una bolsa de papel", podría titularse "El príncipe y el dragón". Esto se debe al escaso valor que adquiere para los chicos la figura femenina dentro de los cuentos donde, como bien justifican, "las princesas siempre aparecen al final". De esta forma, no creen necesario que en el título aparezca reflejado su nombre al no tratarse de un personaje con un rol imprescindible. A su vez, algunas niñas prefieren que el cuento se titule "La princesa vestida muy guapa" para manifestar la decepción que sienten ante

la decisión de la princesa de acudir a rescatar a su amado sin antes cerciorarse de que su presencia era la correcta.

### **4.3. PATRONES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO**

#### **4.3.1. Mantenimiento de la categoría género**

A continuación, vamos a estudiar el modo en que los estudiantes se adecúan a la masculinidad y feminidad normativa y algunas de las estrategias que utilizan durante el proceso de construcción de su identidad para encajar dentro del canon dominante. En primer lugar, es necesario tener en cuenta el contexto en el que se han llevado a cabo las observaciones y, a su vez, el modo en que éste puede ejercer presión sobre el alumnado. Así, dentro del contexto académico es necesario tener en cuenta, no solo el curriculum ordinario que rige las normas propias del centro, sino también el curriculum paralelo en el que se reflejan las reglas que, aunque no sean previamente pactadas ni escritas, ejercen aún más presión que las anteriores. Así, algunas de las estrategias que utilizan algunos de los chicos para mantenerse en la cúspide de la masculinidad hegemónica, contradicen aquello que el curriculum ordinario recoge. Aunque a estas edades aún no se puede observar, de forma clara, la desvinculación de algunos alumnos de las tareas académicas como táctica para conservar un status privilegiado, aparece alguna pista que relaciona a las niñas con el trabajo escolar mientras los niños, por su parte, se identifican con otro tipo de actividades dentro del aula.

En línea con el razonamiento anterior, algunas estudiantes de segundo de educación infantil manifestaron abiertamente su estrecha vinculación con la lectura y la escritura mientras sus compañeros se identificaron con las tareas desempeñadas en el juego libre: conducir y construir (observación 3, anexo 14). De esta forma, las niñas comienzan a interiorizar habilidades que tienen que ver con su esfuerzo y la capacidad intelectual, mientras ellos prefieren desempeñar aquellas labores que contribuyen a conformar su masculinidad. Además, el uso de las bromas como técnica para remarcar la posición de inferioridad en la que se sitúan las chicas e, incluso, la exposición al ridículo ante el grupo clase, comienzan a ser estrategias a las que los niños de segundo de educación infantil recurren, de forma habitual, para hacer notar su capacidad de control y dominación. Así, se observaron varias situaciones en las que los niños se acercaban al juego de las niñas, cuando ellas desarrollaban actividades relacionadas con la construcción, intentado despertar en sus compañeras cierta inseguridad y desmotivación (observación 1, anexo 12).

Por todo ello, se hace necesario estudiar el papel que toman los juguetes en los primeros años de vida como potenciadores de la categoría, género y el modo en que los estudiantes se relacionan con unos u otros en función de las presiones a las que se ven sometidos. En primer lugar, es importante valorar el modo en que el alumnado va adquiriendo la habilidad de emplear ciertos objetos o discriminar aquellos juguetes con los que no se siente identificado o entiende que debe rechazar por su condición de género. En primero de educación infantil, los juguetes y colores actúan como primer elemento diferenciador entre los niños y niñas y, por esta razón, es común ver cómo las niñas se centran en desarrollar su actividad en el "rincón de las cocinitas" y los niños, por su parte, tienden a practicar conductas que requieren de mayor dinamismo. Sin embargo, los/las estudiantes no demuestran tener aún la capacidad para otorgarles un significado a los juegos que ponen en funcionamiento y, por ello, se observan algunos momentos donde se emplean juguetes con fines contrarios a los que el propio juguete encierra. Así, algunos alumnos utilizan las piezas de la construcción mientras simulan estar cocinando de manera que, aunque empleen objetos correspondientes al género masculino, desempeñan actividades más propias de las niñas (observación 2, anexo 4).

Por otra parte, en primero educación infantil, los niños y niñas muestran escasa capacidad de negociación e interpretación de ciertas conductas relacionadas con el mundo de los adultos, a la vez que dificultad para relacionar unos u otros roles con su género de referencia. Por ello, cuando juegan a "mamá" y "papá", en ocasiones, el rol de madre no es desempeñado por la niña ni el papel de padre por un alumno sino que, por el contrario, los papeles se distribuyen sin tener en cuenta el sexo de cada persona (observación 1, anexo 3). Así, aunque los juguetes que utilizan los niños y niñas suelen relacionarse con su género de referencia, el modelo de actividad que desempeñan no se adecúa de manera exacta a los patrones que vienen determinados en la sociedad. A edades tan tempranas, los estudiantes todavía no son capaces de estructurar una actividad hasta darle un significado en consonancia con su mismo sexo. Por ello, podemos determinar que la discriminación de los juguetes es un primer paso hacia la adquisición, en cursos posteriores, de unos u otros roles.

No obstante, el estudio etnográfico que hemos realizado nos ha permitido, no solo establecer generalizaciones, sino atender a diversos factores personales que permiten concluir que, a pesar de no contemplarse conductas muy estereotipadas por parte de los/las estudiantes de 3 años, se observan algunos niños y niñas con actitudes más



masculinizadas o feminizadas que el resto de sus compañeros/as. Resulta interesante destacar el caso de Nora y Raúl que, aunque desarrollan el juego en consonancia con sus amigos y amigas, tienden a acentuar y hacer notar elementos propios de su género de pertenencia que el resto de compañeros/as aún no han asimilado. Así, Zara es la única que hace alusión al fenómeno del enamoramiento cuando se narra el cuento de "la princesa vestida con una bolsa de papel"<sup>29</sup> y Raúl tiende a mostrar un comportamiento rebelde en el aula que consigue, por un lado, despertar el enfado de la maestra y, por el otro, el interés y admiración del resto de compañeros (anexo 10).

Con cuatro años de edad, aunque los/las estudiantes aún no se relacionan de forma clara con la norma dominante, han adquirido algunas habilidades que les permiten estructurar el juego de manera más precisa y, con ello, imitar conductas más propias de los adultos u otros significativos con mayor facilidad que en el curso anterior. La negociación previa al desarrollo de la actividad lúdica, es un momento clave en el que se puede observar el rol que va a desempeñar cada persona en el transcurso del juego. Así, se observa el modo en que algunas niñas tratan de acercarse a los varones para establecer un vínculo que les permita formar parte de la actividad que ejecutan. Sin embargo, ellos, por lo general, suelen continuar con la construcción del juguete que estén realizando y, sin llegar a mostrar desprecio hacia sus compañeras, parecen indiferentes ante las peticiones de éstas. Por tanto, ellas suelen tomar el papel de "seguidoras" y "reforzadoras" de las actividades que realizan sus compañeros y ellos de seres sin empatía ni comprensión ante las súplicas de algunas niñas (observación 4, anexo 15).

Quizás debido al razonamiento anterior, algunas chicas se sienten, en cierta manera, alabadas cuando un estudiante centra su juego en perseguirlas en el recreo para algún fin concreto. Por ello, aunque durante la persecución los niños utilicen herramientas que le permiten hacer notar su fuerza o valentía como, por ejemplo, la violencia o la intimidación, sus compañeras se sienten afortunadas por pasar a ocupar un lugar central en la actividad lúdica que desarrolla el sexo opuesto. De manera que, aunque empleen técnicas como el grito, la queja o el insulto cuando un niño se dirige a ellas con la intención de simular un secuestro o un atraco, aprovechan para ejecutar conductas como "caminar en tacones" o "correr de puntillas" para acentuar su feminidad (observación 3, anexo 14).

---

<sup>29</sup> Nora es descrita por la maestra del aula como una chica "callada y estudiosa" que se centra en hacer bien sus tareas. Además tiene capacidad de liderazgo y el resto de sus compañeras ceden a todos sus deseos como si tuvieran veneración hacia ella. Se caracteriza por su timidez y perfección

Si en segundo curso de educación infantil los niños comienzan a discriminar a sus compañeras en sus juegos de manera discreta y cautelosa, con 5 años de edad se percibe un rechazo más directo, no solo por parte de los estudiantes hacia sus compañeras, sino también por parte de ellas hacia algunos de los niños. A su vez, aunque existen juguetes no sexistas en el aula, los/las estudiantes demuestran saber desempeñar los roles que les pertenecen según su condición de género y descartan de manera directa las conductas que se relacionan con el sexo opuesto. En este sentido, las niñas no solo evitan emplear la fuerza y violencia en sus actividades, sino que se manifiestan en contra de este tipo de actos más propios de los niños (observación 3, anexo 21 ). Ellos, por su parte, practican la risa y la burla ante aquellas conductas que reflejan la debilidad y delicadeza de las estudiantes (observación 3, anexo 21) y se sienten atacados cuando se les pide desarrollar un juego que implique emplear habilidades como el cuidado (observación 3, anexo 21).

Además, en el último curso de educación infantil las alumnas comienzan a manifestar enfado y preocupación ante las opiniones que puedan tener sus compañeros acerca, no solo de su físico, sino también de sus capacidades intelectuales. Así, en diversas ocasiones algunas de las alumnas se dirigieron ante la observadora para confesar su resignación ante la escasa atención que alguno de los alumnos ponía sobre ellas llegando, además, a establecer comparaciones entre ellas mismas y aquellas compañeras que tenían mayor éxito entre el grupo de estudiantes por ser "más lista y más guapa" (observación 5, anexo 23) que el resto. Esta preocupación facilitó la conexión entre la observadora y las alumnas al sentirse, en cierto modo, identificadas con la anterior y al ver en ella un elemento externo con el que poder consultar y comentar algunas de sus dudas e inseguridades.

#### **4.3.2. Transgresión de la categoría género**

Por último, es importante valorar, no solo la forma en que los niños y niñas se adecúan a la norma, sino el modo en que tratan de escapar de ella y las estrategias que utilizan para hacerlo. Por esto, es importante estudiar las conductas que practican aquellos/as estudiantes que no se sienten identificados con las prácticas, juegos o juguetes que emplean aquellos/as alumnos/as de su mismo sexo, sino con la actividad lúdica del sexo opuesto. Como hemos mencionado en la introducción, es necesario tener en cuenta que las personas no solo nos acomodamos durante el proceso de construcción de nuestra identidad de género a aquello que viene determinado, sino que tenemos la capacidad de

alterar el orden social y manifestar nuestra incomodidad y rechazo hacia el papel que nos viene impuesto en función uno u otro sexo. Por ello, a continuación, analizamos el proceso que se observa en los tres cursos de educación infantil a la hora de resistirse a las prácticas dominantes.

Con tres años de edad, como ya hemos contemplado, las niñas y niños no han adquirido las capacidades que les permiten adecuarse o, por el contrario, oponerse ante el rol que les toca desempeñar sino que se centran en disfrutar del juego sin analizar las connotaciones que pueden tener en la sociedad. Así, la escasa conexión que existe entre el juguete utilizado y el papel que le otorgan, no nos permite concluir que existan niños y niñas que se salgan del patrón dominante; sino, más bien, constatar que a tan cortas edades los juegos de los infantes no están aún influidos por presiones externas como para establecer claras diferenciaciones entre aquellos/as que se adecúan al prototipo y quienes lo descartan. A modo de ejemplo, resulta interesante plasmar el momento en que la observadora se acerca a un alumno que, aunque desarrollaba su juego junto con el resto de niños, lo hacía siempre en compañía de un conejo de color rosa. Sin embargo, el estudiante no era capaz de relacionar el color rosa con la feminidad ni el conejo con la indefensión y vulnerabilidad de manera que utilizaba frases del tipo "aquí viene el lobo" cuando se le preguntaba por el muñeco (observación 3, anexo 5). En este caso concreto, no es posible predecir si el alumno continuará utilizando juguetes feminizados en un futuro o, cuando tenga la capacidad para discernir entre objetos masculinos y femeninos, descartará el color rosa en la elección de sus juguetes.

En segundo de educación infantil, aunque se incluye alguna variación entre los juegos desarrollados entre los niños y las niñas, el alumnado se encuentra en un momento de experimentación en el que los roles aún no se han sido interiorizados. Así, los mismos niños y niñas que desarrollan actividades propias de su género de referencia en un momento concreto, también se muestran interesados en poner en práctica juegos propios del género opuesto. A su vez, no podemos apuntar que se trata de una contradicción en el proceso de construcción de su identidad sino más bien de un momento exploratorio en el que el niño o la niña necesita ponerse en contacto con las diversas posibilidades antes de posicionarse y adquirir un rol más definido. Resulta común observar cómo dos alumnos que desarrollan juntos su actividad, negocian para distribuir el tiempo de juego en función de las preferencias de ambos niños. Así, el estudiante que desea jugar a "hacer galletas" entiende que debe ceder a construir coches y aviones cuando su

compañero proponga cambiar de juego y, a su vez, el niño que propone dedicarse a las construcciones disfruta de igual forma cuando llega el tiempo de ubicarse en la cocina (observación 6, anexo 17).

Finalmente, en tercero de educación infantil el alumnado tiene una tendencia mucho más marcada en la inclinación por unos u otros roles. Por tanto, se observan niños y niñas que tienen comportamientos propios del género opuesto y que se encuentran con claras dificultades para encajar dentro de un grupo de iguales en el que poder sentirse seguros y apreciados por el resto de compañeros y compañeras. Por ello, la mayor parte de los/las estudiantes con comportamientos contrarios a los esperados, tienden a encubrir sus verdaderos gustos y preferencias y juegan a disfrazarse de una personalidad que no les pertenece. El caso de Jordi (observación 5, anexo 23) constituye un ejemplo claro de este fenómeno de manera que, aunque reconoce en diversas ocasiones tener preferencia por las muñecas, cuando se acerca uno de sus compañeros se siente presionado y prefiere ocultar dichas preferencias. En estas situaciones, nos encontramos con una clara contradicción en la construcción de la identidad del alumno que, queriendo sentirse amparado y aceptado por el resto de compañeros/as, moldea su personalidad para convertirse en alguien que pueda ser admirado y reconocido por otros/as.

La estrategia que utilizan de algunos/as estudiantes de "unirse al contrario" no se debe únicamente a la escasa comprensión por parte de los compañeros/as de su mismo sexo, sino también al rechazo de aquellos/as con los que se sienten más afines. Por esto, conviene estudiar el modo en que el resto de estudiantes evitan compartir escenario de juego con las niñas y niños que se salen del patrón preestablecido. Así, mientras los niños emplean la habilidad de ignorar a aquellas personas con las que no quieren cooperar, la mayor parte de las niñas recurren a argumentos más directos para descalificar a los estudiantes que desean unirse a su mismo grupo. En esta dirección, se observaron varios momentos en los que Cristina (observación 4, anexo 27) pide expresamente a sus compañeros que le cedan el balón durante un partido de fútbol mientras ellos, por su parte, se muestran indiferentes ante tal petición hasta conseguir que la alumna abandone el juego. Jordi, por otro lado, era sometido a constantes críticas y reproches por parte de sus compañeras que, en aquellos momentos donde no requerían de su ayuda durante el juego, utilizaban expresiones como "eres una niña con pirula"

(observación 4, anexo 27) para humillar al alumno, a la vez que creaban mayor unión entre ellas al tener un punto en común sobre el que lanzar críticas y acusaciones.

## **5.CONCLUSIONES**

Tras concluir el análisis de los resultados, sabemos que existen importantes diferencias entre los comportamientos adquiridos por los niños y niñas en función de los estereotipos dominantes. Al mismo tiempo, se observa un claro proceso en la construcción de su identidad de género en los tres cursos de educación infantil. En primero de educación infantil, al no tener los/las estudiantes la capacidad para negociar los roles que asumirán durante la actividad, se observa un juego mucho menos estructurado donde apenas se observan diferencias entre los juguetes que utilizan los niños y las niñas. Sin embargo, se contemplan comportamientos diferenciados entre niños y niñas durante el transcurso del juego: mientras ellos toman una actitud más activa y se sienten más dueños del total de juguetes disponible en el aula, ellas se limitan a ocupar espacios más reducidos donde utilizar los objetos que sus compañeros no requieren en sus juegos. En segundo de educación infantil, los niños y niñas parecen encontrarse en un momento de exploración en la construcción de sus identidad; aunque existen niños y niñas que ya tienen más definida sus identidad, la mayor parte de los estudiantes se centran en disfrutar del juego sin limitarse a las prácticas que les vienen socialmente impuestas en función de su género de referencia. Por el contrario, con cinco años de edad, se pueden establecer claras diferencias entre los juguetes, juegos y espacios empleados por niños y niñas.

Aunque los resultados de la investigación que hemos presentado vienen fundamentados por las observaciones realizadas en el propio campo de trabajo, existen factores que pueden influir, en cierta medida, en los resultados que hemos recogido: Por un lado, el sexo de quien realiza el estudio y, por el otro, el contexto de estudio. No podemos olvidar los efectos que produce el sexo del investigador/a. En este caso, al tratarse de una chica joven, establecer confianza con las niñas de cursos posteriores fue una labor más sencilla que con el sexo contrario. Sin embargo, con los/las estudiantes de primero de educación infantil, al no disponer los niños y niñas de los esquemas mentales para posicionarse en uno u otro género, el sexo de la investigadora, salvo en ocasiones puntuales, no fue un factor que limitara el contacto con los estudiantes. En segundo y tercero de educación infantil, si fuera un investigador quien llevara a cabo el proceso de

observación, probablemente obtendría resultados a los que no hemos podido acceder por cuestiones imposibles de abarcar.

Asimismo, es importante tener en cuenta que los datos han sido recogidos en un contexto reducido con características propias del mismo y, por ello, se haría necesario una comparación con otros centros ubicados en distintas zonas geográficas con diferentes culturas y condiciones socioeconómicas.

### **5.1 COMPARACIÓN CON OTRAS INVESTIGACIONES QUE ESTUDIAN EL GÉNERO Y EL JUEGO SOCIODRAMÁTICO.**

Para saber en qué medida los resultados obtenidos en este estudio son extrapolables al resto de la población, a continuación, establecemos una comparación entre la presente investigación y otros estudios con finalidades similares. Para ello, tomamos como marco de referencia los resultados de las investigaciones que hemos mencionado en la fundamentación teórica y que han servido como punto de partida en nuestro trabajo de campo. En primer lugar, Lobato (2005) concluye que, mientras los niños suelen emplear mayor acción y agresividad en su actividad lúdica, las niñas se decantan por tareas que requieren de más pasividad y cuidado<sup>30</sup>. Así, la misma autora mencionaba la escasa aparición de niños que desempeñaran el rol de padre durante el juego. En nuestra investigación, no solo hemos constatado este fenómeno, sino que además nos hemos percatado de la tendencia de algunas niñas a incluir a sus compañeros en el juego aunque no estén presentes físicamente. Así, cuando juegan a "papás y mamás", al no disponer de la figura del varón como tal, suelen justificar su ausencia diciendo que está trabajando. De esta forma, la figura del padre toma su papel tradicional y logra dirigir el juego sin estar presente.

Por otra parte, la misma investigadora habla del uso de las bromas como mecanismo que utilizan los/las estudiantes durante el proceso de construcción de su identidad. Esta misma táctica era contemplada por Renold (2001) cuando analizó el modo en que los niños utilizaban la burla para hacer notar su status de privilegio y situar a las niñas en una posición inferior a la suya. En nuestra investigación, además de comprobar la

---

<sup>30</sup> Davies (1994, 40) reflexionaba acerca del modo en que las conductas violentas por parte de los chicos se convertían en cualidades positivas que les ayudaban a mantener su posición y status de privilegio. En nuestra investigación hemos recogido alguna transcripción donde alumnas de segundo de educación infantil hacen alusión a comentarios violentos por parte de sus padres u otros varones, como una forma de demostrar su gusto hacia un deporte como puede ser el fútbol. Así, emplear un vocabulario que incluya tacos e insultos, se convierte en algo positivo o negativo en función de si es un chico o una chica el que lo utiliza.

insistente recurrencia, por parte de algunos chicos de segundo y tercero de educación infantil, a las burlas y al ridículo hacia sus compañeras, hemos estudiado el modo en que se utiliza este mismo recurso para tratar de desvincular al género femenino de aquellas actividades que los niños sienten que les pertenecen.

Por su parte, Rodríguez y Torio (2006) también hacen referencia al fenómeno del cuidado y a su estrecha vinculación con el mundo femenino, de manera que las niñas practicaban la ayuda en mayor medida que sus compañeros. En esta dirección, también hemos incluido en el presente estudio, transcripciones de conversaciones en las que las niñas tomaban el papel de "ayudantes" de sus amigos durante la actividad posicionándose, por tanto, en un plano secundario durante el juego al actuar como colaboradoras a las que sus compañeros solo acudían en aquellos momentos en que salían beneficiados.

En otro estudio, algunas maestras a las que Rodríguez, Hernández y Peña (2004) entrevistaron comentaban la forma en que las niñas marcaban las normas y reglas de aquellos juegos normalmente relacionados con el género femenino, como son las cocinitas, mientras aceptaban que fueran los niños quienes implantaran sus propios deseos en actividades relacionadas con el género opuesto. En esta línea, en nuestra investigación hemos contemplado el modo en que las niñas de cuatro años de edad guiaban a la observadora, que tomaba el papel de aprendiz en el aula, en actividades como la compra y venta de artículos de moda, mientras los niños solo se tomaban esta molestia cuando la chica se acercaba a juegos relacionados con las máquinas o la construcción. Asimismo, en la misma investigación, Rodríguez, Hernández y Peña (2004) también incluyen el modo en que algunos/as estudiantes, con masculinidades o feminidades alternativas, ponen en marcha estrategias para evitar ser descubiertos por sus compañeros/as. En esta dirección, hemos comprobado que, en tercero de educación infantil, varios alumnos trataban de esconder sus verdaderos gustos y preferencias ante el resto de estudiantes para evitar ser descubiertos y rechazados por ellos.

Este mismo fenómeno fue estudiado por Davies (1994) cuando aseguró, tras realizar diversos grupos de discusión donde se les narró a los/las más pequeños cuentos opuestos a los tradicionales, que "la persona cuyo comportamiento no coincide con el del género que le es asignado se arriesga a recibir censuras y/o castigos" (101). En nuestro estudio, no solo hemos comprobado este hecho, sino que también hemos estudiado el modo en que los/las más pequeños/as evitan compartir escenario de juego

con aquellas personas que se salen de los patrones preestablecidos. En este sentido Rodríguez, Hernández y Peña (2004) concluyen en su estudio que aquellos/as estudiantes que se involucran en aquellas actividades, como puede ser la cocina, provienen de una familia en que existe una mayor colaboración paterna en las tareas del hogar. En lo que tiene que ver con nuestra investigación, es necesario hacer constar que, quizás debido al contexto conservador y tradicional en que se ha realizado, resulta complicado observar a niños y niñas que tomen papeles opuestos a los tradicionales. Si bien se observan estudiantes que se salen del patrón dominante, en la mayor parte de los casos, tratan de modificar sus conductas y adquirir un papel que sea aprobado por el resto de chicos y chicas.

Finalmente, es importante tener en cuenta que ya Rodríguez, Hernández y Peña (2004) recogían en su estudio datos sobre las conductas diferenciadas de niños y niñas en los tres cursos de educación infantil. De esta manera, mientras con tres años de edad alguna maestra afirmaba no observar diferencias entre el juego de los niños y de las niñas en el patio de recreo, con cuatro años de edad reconocían que el alumnado comenzaba a distribuir espacios para separar los juegos de uno y otro género. En nuestra investigación, si bien hemos confirmado que con tres años de edad la distribución del espacio de juego en las zonas de recreo es más igualitaria que en cursos posteriores, el modo en que se comportan los/las estudiantes de tres años de edad y la finalidad que les dan a los objetos y juguetes utilizados, varía en función de uno y otro género.

## **5.2 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Una vez concluida la investigación, es importante hacer constar futuras líneas de investigación que han surgido a partir del estudio que hemos desarrollado. En primer lugar, aunque hemos constatado alguno de los resultados obtenidos en nuestra investigación comparándolos con otros datos de estudios similares, conviene que la misma investigadora sea quien se adentre en otras instituciones, con ideales y situaciones socioeconómicas diversas, para establecer comparaciones que nos ayuden a entender cuáles pueden ser las causas de las desigualdades que permanecen latentes entre niños y niñas dentro de los centros escolares.

Asimismo, y aunque en nuestro estudio nos hemos centrado en recoger información suficiente para evidenciar las desigualdades de género, la intervención socioeducativa debe ser el paso siguiente. Debemos tener siempre presente que la investigación ha de



ser el paso previo para la mejora de la realidad estudiada. Además, trabajar con niños y niñas de educación infantil, permite prevenir y obtener mejores resultados en nuestras intervenciones al actuar cuando las personas presentan mayor capacidad para moldear sus esquemas mentales. Si queremos saber las verdaderas causas de la desigualdad de género, debemos buscarlas en el momento en que se gestan y en los contextos donde se refuerzan.

Por otra parte, para analizar con mayor exactitud el proceso de construcción de la identidad de género desde el primer curso de educación infantil hasta el último, puede resultar interesante observar al mismo grupo de niños durante toda su etapa preescolar. De esta forma, podríamos responder a preguntas como: ¿Los estudiantes que utilizan juguetes feminizados con tres años de edad se resisten al patrón dominante en cursos posteriores o, por el contrario, una vez tienen asimilado cuál es su género de referencia, se adaptan al canon dominante sin dificultad? o ¿aquellos niños y niñas que con tres años de edad ya tienen conductas más masculinizadas o feminizadas que sus compañeros/as son los/las que toman el papel de líder en cursos posteriores y utilizan estrategias como las bromas o la burla para hacer notar su posición de privilegio?. A su vez, para saber en qué medida ejerce presión el grupo de iguales, puede ser interesante observar a alumnos/as de tercero de educación infantil en su paso a la etapa de educación primaria en la que comienzan a compartir zonas de recreo con estudiantes de edades posteriores.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

Allan, Alexandra Jane. 2009. "The importance of being a 'lady': hyper-femininity and heterosexuality in the private, single-sex primary school." *Gender and Education*: 145-158.

Alvarez, Juan José Ordóñez, and Luis Álvarez Pérez. 1990. "Fundamentación psicológica para un modelo instruccional." *Aula abierta* (55): 45-60.

Bisquerra Alzina, Rafael. 2004. "Metodología de la investigación educativa." Málaga: Editorial La Muralla.

Ballesteros, R. F. 2004. *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.

Davies, Bronwyn. 1994. *Sapos y culebras y cuentos feministas: Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.

Díaz de Rada, Ángel, and Honorio Velasco. 1997. "La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela." Valladolid: Trotta.

Fernández, Juan. 1987. "Nuevas perspectivas en el desarrollo de la tipificación sexual y de género." *Estudios de psicología*: 45-69.

Hammersley, Martyn, and Paul Atkinson. 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hauge, Mona-Iren. 2009. "Bodily practices and discourses of hetero-femininity: girls' constitution of subjectivities in their social transition between childhood and adolescence." *Gender and education*: 293-307.

Kottak, Conrad Phillip, and José C. LisónArcal. 2006. *Antropología cultural*. Madrid: McGraw Hill.

Linaza, José Luis. 1992. "Jugar e aprender: documentos para la reforma.. Madrid: Alhambra Longman.

Lobato, Emma. 2005. "Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil." *Cultura y Educación*: 115-129.

Martino, Wayne. 1999. "'Cool boys','partyanimals','squids' and'poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school." *British Journal of Sociology of Education*: 239-263.

Murcia, Napoleón. 2001. "La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa." *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (12).

Ortega, Rosario. 1998. *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Diada.

Ortega, Rosario. 1990. Un marco conceptual para la interpretación psicológica del juego infantil. *Infancia y aprendizaje* (55): 87-102.

Renold, Emma. 2001. "Learning the'hard'way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school." *British journal of Sociology of Education*: 369-385.

Rocha Sánchez, Tania Esmeralda. 2009. "Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual." *InteramericanJournal of Psychology*: 250-259.

Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores, and Eduardo García Jiménez. 1999. "Metodología de la investigación cualitativa." Málaga: Aljibe.

Rodríguez Menéndez, María del Carmen, and José Vicente Peña Calvo. 2009. "La investigación sobre el género en la escuela: nuevas perspectivas teóricas." *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (17): 25-48.

Rodríguez Menéndez, M<sup>a</sup> del Carmen and Susana Torío López. 2006. "El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado." *Revista Ccomplutense de educación*: 471-487.

Rodríguez Menéndez, M<sup>a</sup> del Carmen, Jesús Hernández García, and José Vicente Peña Calvo. 2004. "Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género." *Revista española de Pedagogía*: 455-466.

Scott, Joan W., and Marta Lamas.1992. "Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista." *Debate feminista*: 85-104.

Shaffer, David. 2002. *Desarrollo Social y de la Personalidad*. Madrid: Thomson

Smith, Jeffrey. 2007. "'Ye've got to 'ave balls to play this game sir!' Boys, peers and fears: the negative influence of school-based 'cultural accomplices' in constructing hegemonic masculinities." *Gender and education*: 179-198.

Swain , Jon. 2003. "The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting." *British Educational Research Journal*: 167-185.

Taylor, Steven J., and Robert Bogdan.1987. "Introducción a los métodos cualitativos de investigación.". Barcelona: Paidós.

Valles, Miguel S. 2000. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid. Síntesis.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1

PROGRAMACIÓN 1º EDUCACIÓN INFANTIL				
	Fecha	Objetivo	Fase	
Realizar el diseño de la investigación y determinar los objetivos.	12 de noviembre de 2014- 8 de enero de 2015	Establecer las líneas generales de la investigación.	Preparatoria	
Reunión con la directora.	13 de enero de 2015	Acceder al campo de estudio.	Previo a la estancia en el campo	
Reunión con la maestra responsable del aula.	14 de enero de 2015	Comentar los objetivos de la investigación y pactar los límites de la misma.		
Vagabundeo	15 de enero de 2015- 30 de enero de 2015	Lograr familiarizarse y establecer confianza con los informantes.	Obtención de datos en el trabajo de campo e interpretación en la mesa de trabajo.	
Observación 1	2 de febrero de 2015	Focalizar la observación.		
Observación 2	3 de febrero de 2015			
Observación 3	5 de febrero de 2015	Seleccionar informantes y obtener datos relevantes.		
Observación 4	6 de febrero de 2015			
Observación 5	9 de febrero de 2015			
Observación 6	10 de febrero de 2015			
Observación 7	11 de febrero de 2015			
Grupo de discusión	12 de febrero de 2015	Analizar respuestas ante feminidades y masculinidades alternativas.		
Entrevista a la maestra	13 de febrero de 2015	Estudiar el punto de vista de la profesional.		
Retirada del campo	18 de febrero de 2015	Abandonar el aula de manera progresiva.		
Cierre de la investigación	18 de abril de 2015- 8 de mayo de 2015	Concluir el análisis de datos		Mesa de trabajo

	Trabajo de campo
	Mesa de trabajo

Figura 2: Distribución temporal de la investigación en el aula de primero de educación infantil.

<b>PROGRAMACIÓN 2º EDUCACIÓN INFANTIL</b>				
		<b>Fecha</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Fase</b>
Realizar el diseño de la investigación y determinar los objetivos.		12 de noviembre de 2014- 8 de enero de 2015	Establecer las líneas generales de la investigación.	Preparatoria
Reunión con la directora.		13 de enero de 2015	Acceder al campo de estudio.	Previo a la estancia en el campo
Reunión con la maestra responsable del aula.		17 de febrero de 2015	Comentar los objetivos de la investigación y pactar los límites de la misma.	
Vagabundeo		19 de febrero de 2015-27 de febrero de 2015	Lograr familiarizarse y establecer confianza con los informantes.	Obtención de datos en el trabajo de campo e interpretación en la mesa de trabajo.
Observación 1		2 de marzo de 2015	Focalizar la observación.	
Observación 2		3 de marzo de 2015		
Observación 3		4 de marzo de 2015	Seleccionar informantes y obtener datos relevantes.	
Observación 4	Análisis e interpretación de datos (fase analítica)	5 de marzo de 2015		
Observación 5		6 de marzo de 2015		
Observación 6		9 de marzo de 2015		
Grupo de discusión		11 de marzo de 2015	Analizar respuestas ante feminidades y masculinidades alternativas.	
Retirada del campo		12 de marzo de 2015	Abandonar el aula de manera progresiva.	
Cierre de la investigación		18 de abril de 2015- 8 de mayo de 2015	Concluir el análisis de datos	

	Trabajo de campo
	Mesa de trabajo

Figura 3: Distribución temporal de la investigación en el aula de Segundo de Educación infantil.

<b>PROGRAMACIÓN 3º EDUCACIÓN INFANTIL</b>			
	<b>Fecha</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Fase</b>
Realizar el diseño de la investigación y determinar los objetivos.	12 de noviembre de 2014- 8 de enero de 2015	Establecer las líneas generales de la investigación.	Preparatoria
Reunión con la directora.	13 de enero de 2015	Acceder al campo de estudio.	Previo a la estancia en el campo
Reunión con la maestra responsable del aula.	13 de marzo de 2015	Comentar los objetivos de la investigación y pactar los límites de la misma.	
Vagabundeo	16 de marzo de 2015-20 de marzo de 2015	Lograr familiarizarse y establecer confianza con los informantes.	Obtención de datos en el trabajo de campo e interpretación en la mesa de trabajo.
Observación 1	23 de marzo de 2015	Focalizar la observación.	
Observación 2	24 de marzo de 2015		
Observación 3	25 de marzo de 2015	Seleccionar informantes y obtener datos relevantes.	
Observación 4	26 de marzo de 2015		
Observación 5	27 de marzo de 2015		
Observación 6	8 de abril de 2015		
Observación 7	9 de abril de 2015		
Observación 8	10 de abril de 2015		
Observación 9	13 de abril de 2015		
Observación 10	14 de abril de 2015		
Grupo de discusión	15 de abril de 2015	Analizar respuestas ante feminidades y masculinidades alternativas.	
Entrevista a la maestra	16 de abril de 2015	Estudiar el punto de vista de la profesional.	
Retirada del campo	17 de abril de 2015	Abandonar el aula de manera progresiva.	
Cierre de la investigación	18 de abril de 2015- 8 de mayo de 2015	Concluir el análisis de datos	Mesa de trabajo

	Trabajo de campo
	Mesa de trabajo

Figura 4: Distribución temporal de la investigación en el aula de Tercero de Educación infantil.

**ANEXO 2**

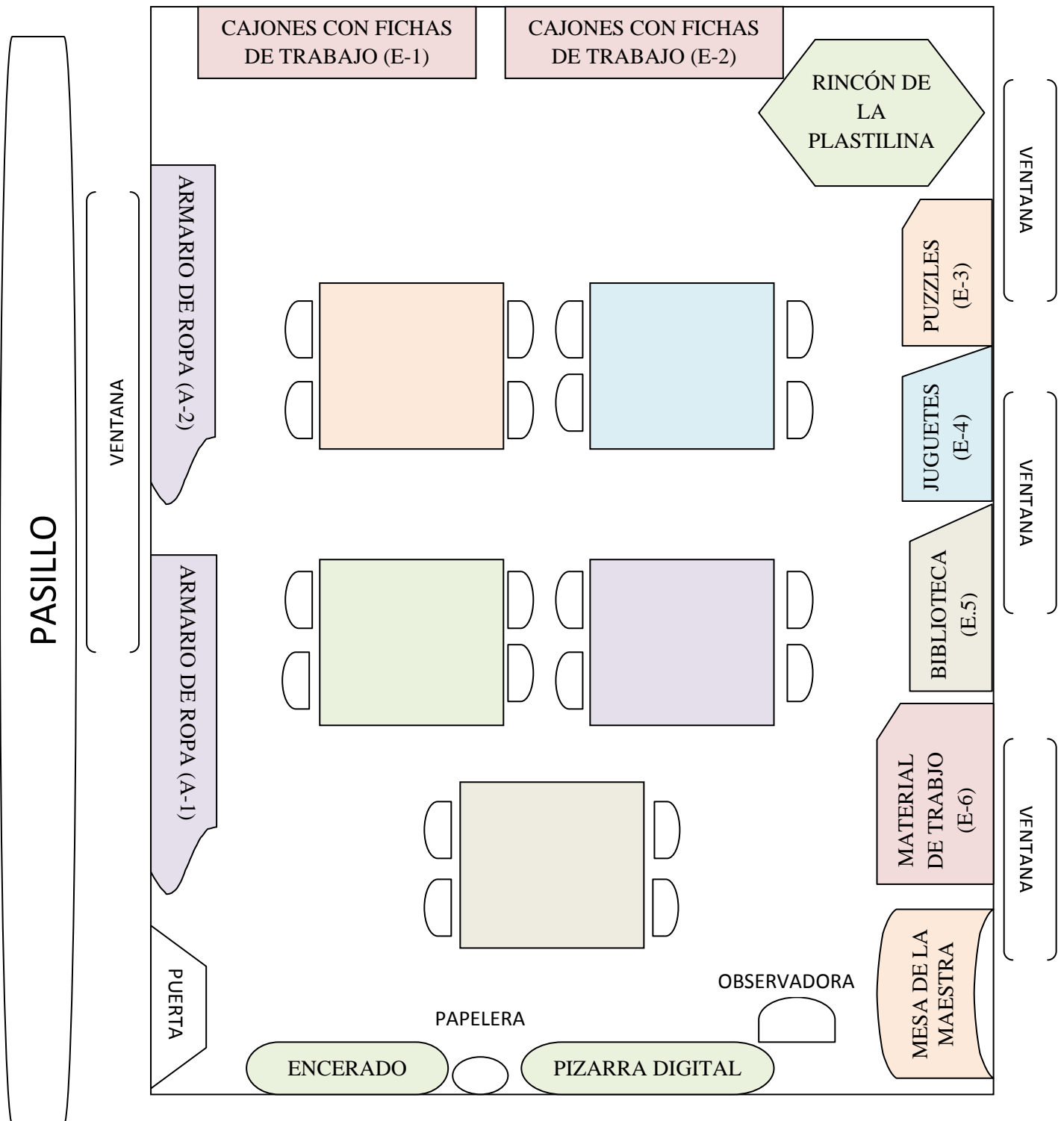


Figura 5 : Plano de distribución del aula de Educación Infantil (5 años), durante el curso escolar 2014-2015.



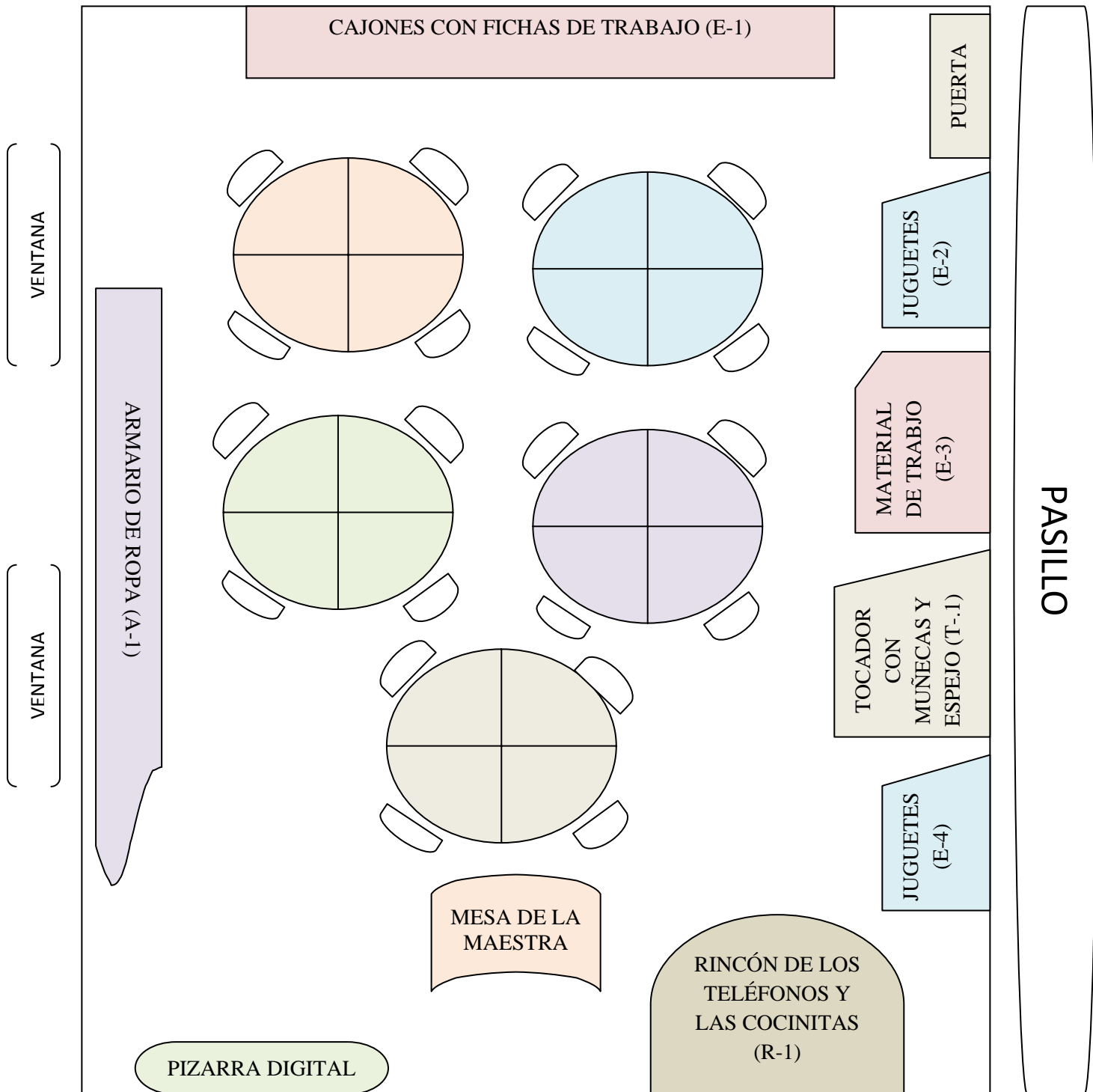


Figura 6 : Plano de distribución del aula de Educación Infantil (3 años), durante el curso escolar 2014-2015.

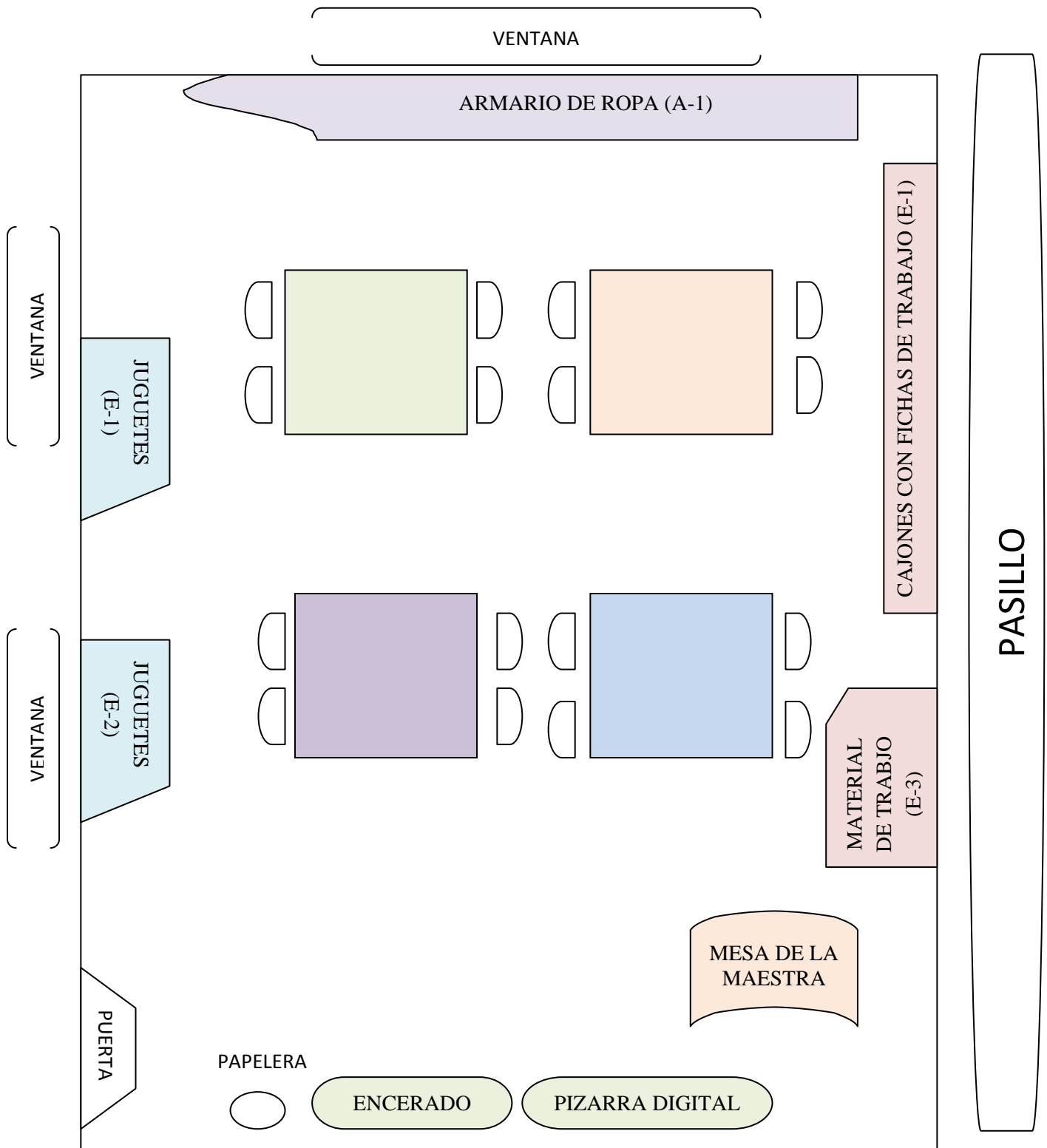


Figura 7 : Plano de distribución del aula de Educación Infantil (4 años), durante el curso escolar 2014-2015.

**ANEXO 3**

<b>OBSERVACIÓN 1</b>		
Fecha: 2 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
<b>CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA</b>		
<b>DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN</b>		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Carlos y Marta		
<u>Descripción de la situación:</u> Es la hora del desayuno y la maestra les pide a los/las niños/as que vayan a las cajoneras a por sus mochilas <sup>31</sup> . Mientras la observadora permanece en su pupitre y saca de su bolso el desayuno, la maestra ayuda a los/las estudiantes. En ese momento, a Carlos se le cae el zumo y la maestra se dirige a él.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		
M: ¿Qué ha pasado Carlos? C: Se ha caído M: ¿Por qué no te ha metido tu madre una pajita en la mochila para el zumo? Mira que se lo tengo dicho a las mamás...pero se creen que son manías mías. (Se va a su mesa a escribir una nota a la mamá de Carlos)		
<i>En ese momento aparece Marta con las manos manchadas de chocolate</i>		
M: ¿Y a ti? ¿Tu madre no te ha metido una servilleta? Éstas mamás... las voy a reñir yo a todas (con tono irónico)		
<u>Interpretación de lo observado:</u> La maestra sobreentiende que son las madres de los/las niños/as las encargadas de prepararles y guardarles el desayuno a sus hijos/as en la mochila antes de acudir al colegio y, por tanto, las responsables de las labores de cuidado dentro del hogar. Por esto, los mensajes que se envían desde el centro escolar hasta el hogar suelen ir dirigidos a la madre del alumno/a estableciéndose una mayor conexión entre maestra- madre que entre maestra- padre. Así, la escuela refuerza los roles tradicionales excluyendo, de manera no intencionada, a la figura masculina de todo lo que acontece dentro de la institución. Si bien, es probable que estos roles ya estén definidos dentro de cada hogar, la escuela sirve como reforzadora de estos patrones y los/las alumnas reciben constantes mensajes de aprobación que no solo van dirigidos a ellos/as, sino también a sus padres y madres cuando, por ejemplo, únicamente las madres reciben notas informales sobre aquello que su hijo/a hace dentro de la escuela.		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Maestra y Observadora.		
<u>Descripción de la situación:</u> Después del desayuno, los/las alumnos/as acuden a la mesa de la maestra a por un trozo de plastilina para jugar en sus pupitres. La maestra se encarga de que haya tantos trozos como alumnos/as en el aula y de que cada uno/a desarrolle su imaginación con el trozo que le corresponde y sin moverse de su pupitre. Se trata, por tanto, de un juego semidirigido donde los/las estudiantes, a pesar de poder utilizar la plastilina como deseen, tienen unos límites claramente establecidos.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		

<sup>31</sup> Cada alumno/a, al fondo de la clase, dispone de un cajón donde colocar sus objetos personales y las tareas que va realizando a lo largo de la semana. Cada persona es responsable de mantener en orden este espacio personal. Sin embargo, mientras que la mayor parte de las niñas muestran mayor interés por ir colocando por iniciativa propia sus tareas de forma cuidadosa en su cajonera, los niños descuidan esta responsabilidad y suelen esperar las órdenes de la maestra para hacerlo.

O: (Dirigiéndose a la maestra) Veo que tienes el juego de la plastilina muy bien delimitado. Cada niño/a sabe en qué momento debe acudir a tu mesa a por un trozo y que solo deben coger uno.

M: Éste es el único momento de la mañana donde verás que trato de dirigirles un poco el juego. El único fin que tiene es que los niños sepan que existe la cantidad justa de plastilina para que todos puedan jugar un poco. No te creas que es porque hay poca plastilina (se ríe), es que con los años he aprendido que los niños solo disfrutan de un juego cuando éste se presenta en la cantidad justa. Además, si no hago esto, los niños se hacen con toda la plastilina y las niñas podrían quedarse sin ella. Esta es la razón por la que hace unos años todos los juegos los hacía dirigidos. Sin embargo, ahora verás que casi todo el juego en el aula es libre porque entiendo que tanto los niños como las niñas necesitan levantarse del pupitre, correr, jugar...pero vas a ver como en esta mecánica libre las niñas salen perdiendo.

Interpretación de lo observado: La maestra percibe a las niñas como vulnerables ante los niños y, por ello, intenta dirigir la clase en algún momento de manera que pueda compensar las desigualdades entre unos y otras. Recurre al juego dirigido para ser ella quien delimite algunas normas que impidan que los niños se apoderen del espacio de las niñas y siente que en los momentos en que ella no media entre los/las estudiantes los niños no dudan en aprovecharse de la indefensión de las niñas. Sin embargo, piensa que los/las alumnos/as deben disfrutar la mayor parte del tiempo de un espacio libre de normas aunque esto suponga una pérdida de poder por parte de las niñas.

Nombre de los alumnos/as: Nora, Yago, Juan, Carlos y Observadora

Descripción de la situación: Al fondo del aula están Nora, Yago y Juan (cada uno/a en su pupitre) jugando con la plastilina. La observadora se acerca a ellos para establecer conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¡Hola chicos! ¿A qué jugáis?

N: Yo estoy haciendo una tortita.

O: Me encantan las tortitas. ¿A ti Yago te gustan? ¿Te ayudo a cocinar una?

Y: Si

O: (Dirigiéndose a Juan y Carlos) ¿Y vosotros que hacéis con la plastilina?

J: Una pistola

C: Un coche

O: ¿No os gusta cocinar tortitas?

J: ¡Sí! Mira como hago una tortita

C: ¡Y yo también!

*En otra ocasión la observadora se acerca a Carlos para establecer otra conversación*

O: ¿A qué juegas Carlos?

C: A mamás y a papás

O: ¿Tu solo? ¿Y tú quién eres?

C: Yo soy la mamá

O: Entonces yo tengo que ser el papá

C: Vale

Interpretación de lo observado: Aunque la mayor parte de las veces las niñas y los niños suelen enfocar el juego teniendo en cuenta las conductas propias de su género de referencia, algunos/as estudiantes de primero de infantil no parecen oponerse a representar juegos más propios del género opuesto. Los niños y las niñas de tres años comienzan la actividad imaginando que la plastilina representa alguno de los juguetes que, normalmente, los adultos han elegido para ellos en función de su género de referencia. Sin embargo, aún no han interiorizado la relación género-juguete y, por si solos, no muestran capacidad para decidir qué prácticas van a desempeñar sino que, por el contrario, suelen imitar aquello que despierta curiosidad en otros independientemente del género de aquel al que observan. En la segunda transcripción

se hace evidente que Carlos aún no tiene la capacidad de encajarse en una identidad fija y unificable. Así, dice representar a la mamá durante el juego sin precisar de una niña para desempeñar el papel de madre.

Nombre de los alumnos/as: Grupo clase

Descripción de la situación: Una vez terminado el tiempo de juego los/las estudiantes se colocan en la alfombra frente a la pantalla digital donde la maestra proyectará una película sobre el Pato Donald. Los niños acuden rápidamente a la alfombra y se colocan en las primeras filas frente a la pantalla. Las niñas, por su parte, esperan a que los niños tomen posición y se relaje el ambiente para colocarse en una esquina de la alfombra y buscar un hueco por el que poder ver la proyección. Durante el tiempo que dura la película algunos niños comienzan a hacer ruidos imitando a los personajes mientras otras niñas, por su parte, se limitan a hablar en voz baja y a hacer comentarios a las compañeras que tienen a su lado. Más tarde, la mayor parte de los niños deciden abandonar la alfombra para poner en marcha otro tipo de juegos. En ese momento, las niñas aprovechan para posicionarse en primera fila y terminar de ver la película.

*Este mecanismo fue observado en cinco de las siete sesiones de observación*

Interpretación de lo observado: Algunos niños suelen priorizar sus necesidades a las del resto mientras que algunas niñas, por el contrario, esperan a que otras personas satisfagan sus necesidades antes de cubrir las suyas. Además, la mayor parte de las niñas de primero de educación infantil demuestran comprender el significado del silencio para evitar interrumpir la atención de otros durante la película mientras que alguno de sus compañeros piensan que los ruidos que hacen pueden resultar más interesantes que la proyección para el resto de personas. Así, los niños no parecen sentir reparo en interrumpir las veces que sean necesarias la película para hacer los comentarios que consideren necesarios y las niñas se limitan a hablar entre ellas asegurándose de que sus comentarios no alteran la atención del resto.

#### ANEXO 4

OBSERVACIÓN 2		
Fecha: 3 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre los/las alumnos/as:</u> Juanjo, maestra y observadora		
<u>Descripción de la situación:</u> Juanjo coloca piezas de juguetes en el borde de la pizarra y las desliza de un lado a otro como si de un coche u otro vehículo se tratase. La maestra que permanece sentada en su mesa, por temor a que estropee la pizarra, le pide que juegue en otro lugar.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		
M: Juanjo vas a destrozr la pizarra, quítate de ahí con los juguetes <i>Juanjo le mira pero no abandona el espacio</i>		
M: ( <i>dirigiéndose a la observadora</i> ) Los niños de esta clase solamente saben destrozr y destrozr <i>Juanjo levanta la cabeza cuando lo escucha.</i>		
O: ( <i>Dirigiéndose a Juanjo</i> ) ¿A qué juegas Juanjo?		
J: A hacer un río		
O: ¿Para qué?		
J: Para destrozarlo y tirarlo ( <i>tira todas las piezas</i> )		
<i>En otra ocasión:</i>		

O: En general veo que la clase está siempre muy tranquila

M: Para ser más niños que niñas la clase está muy tranquila sí

Interpretación de lo observado: La maestra relaciona las conductas más violentas con los niños y emite mensajes que, aunque actúan como refuerzos negativos, ayudan a Juanjo a posicionarse dentro del género masculino y a actuar conforme a determinados estereotipos. Así, cuando la observadora le pregunta a qué está jugando, a pesar de ser consciente de que "tirar y destrozar" forma parte de una conducta negativa, afirma tener este fin dentro del juego como algo inherente a su condición de género. Además, no tenemos la seguridad de que éste fuera su fin verdadero sino que pudo haber estado condicionado por el comentario que la maestra le hizo a la observadora antes de proceder a la acción destructiva. Por otra parte, al no obtener ningún castigo, es posible que el alumno tenga asumido que se trata de una conducta negativa que no será castigada por su condición de niño y, por tanto, que lo perciba como algo inevitable que debe ser aceptado por los adultos. Por último, la segunda transcripción sirve para ver alguno de los estereotipos presente en la mente de la maestra que, de alguna manera, influyen en la construcción de la identidad de género de los/las alumnas que, al escuchar este tipo de afirmaciones, aprenden en qué extremo deben situarse según los opuestos intranquilos-tranquilas.

Nombre los/las alumnos/as: Grupo clase

Descripción de la situación: La observadora permanece en su pupitre y observa a los niños jugar al fondo de la clase con piezas de construcción mientras que las niñas permanecen en una esquina jugando a diversos juegos como los teléfonos, las muñecas o las cocinitas. Mientras ellos están situados alrededor de las piezas de la construcción y se las pasan de unos a otros, cada niña mantiene la mirada fija en un juguete y no parece interesarse por la actividad del resto.

Interpretación de lo observado: Algunos niños suelen utilizar juguetes como el balón o las piezas de la construcción que requieren de mayor cooperación y conexión entre ellos. Así, aunque los niños de tres años de edad no tengan aún la capacidad de poner en marcha un juego estructurado, comienzan a desarrollar habilidades cooperativas para alcanzar un mismo fin. Por otra parte, la mayoría de las niñas se sitúan junto a otras durante el juego pero no utilizan juguetes (como las piezas en el caso de los niños) que inviten a colaborar sino que, por el contrario, es probable que se decanten por muñecas u otros objetos hacia los que desarrollan un especial cariño y dan una atención más individual. A su vez, los juguetes que utilizan las niñas suelen venir acompañados de complementos como, por ejemplo, el peine, el secador, la ropa...de las muñecas los cuales exigen de mayor delicadeza y cuidado durante la ejecución. Sin embargo, los juguetes que utilizan la mayor parte de los niños suelen ser más simples fomentando el dinamismo del propio niño y, por tanto, sintiéndose el niño más protagonista del juego y siendo el juguete el medio para poner en marcha las conductas propias de su género.

Nombre de los alumnos/as: María y Observadora

Descripción de la situación: María está jugando en el rincón del espejo con una muñeca y la observadora se acerca a ella para entablar conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¡Hola María! ¿Qué haces?

M: Ponerle la diadema

O: ¿Es un chico o una chica?

M: *(Con cara extrañada se ríe)* A una chica, los chicos no tienen diadema

O: ¿Y por qué se la pones a la muñeca?

M: No se

Interpretación de lo observado: Los complementos físicos actúan para María como principal elemento diferenciador entre uno y otro sexo. Afirma que solamente las chicas pueden llevar diadema sin embargo, no sabe aportar una explicación de lo que hace.

Nombre de los alumnos/as: Samuel y Christian

Descripción de la situación: Samuel y Christian están jugando con las piezas de la construcción y la observadora se mantiene al margen mientras escucha la conversación de los niños.

Transcripción de la observación:

S: Pon las piezas ahí arriba

C: No, la cocina está aquí abajo

S: Pues yo voy a hacer la tortita con las piezas de arriba

Interpretación de lo observado: Samuel y Christian utilizan las piezas de la construcción durante el juego pero no le atribuyen el mismo significado que en cursos posteriores. Es decir, utilizan juguetes correspondientes al género masculino pero desempeñan una labor normalmente relacionada con el género femenino: El cuidado y la cocina. Los niños y las niñas de tres años de edad suelen utilizar juguetes propios de su género al ser, por lo general, los adultos quienes toman la decisión de qué juguetes deben utilizar en función de su género de referencia. Sin embargo, los/las estudiantes de 1° de educación infantil, una vez se sumergen en la actividad lúdica al margen del mundo adulto, aún no son capaces de darles a los juguetes el significado cultural que adquirirán en cursos posteriores. En este caso, podemos decir que la elección de los juguetes suponen el primer paso antes de comenzar a imitar las conductas propias del mundo adulto.

## ANEXO 5

OBSERVACIÓN 3		
Fecha: 5 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1° Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Manuel y observadora		
<u>Descripción de la situación:</u> Manuel está jugando con las cocinitas en su pupitre y la observadora se acerca a él para establecer conversación.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		
O: ¿A qué juegas Manuel?		
M: A las cocinas		
O: ¿Puedo jugar contigo?		
M: No		
O: ¿Por qué?		
M: Porque es un juego de niños grandes		
O: Yo soy una niña grande		
M: Solo de chicos		
<u>Interpretación de lo observado:</u> Manuel no acepta que la observadora participe en el juego por ser una chica. Sin embargo, el niño está desarrollando un juego normalmente relacionado con el género femenino, por lo que la discriminación no se debe (como en cursos posteriores) a que el niño piense que la actividad que pone en marcha no pueda ser alcanzada con éxito por las chicas. Sin embargo, como hemos visto en la observación anterior, el físico actúa como principal elemento diferenciador entre ambos sexos y Manuel piensa que, independientemente de la actividad a la que juegue, las niñas deben jugar con las niñas y los niños con los niños.		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Maestra y observadora		



Descripción de la situación: Los/las estudiantes están jugando y la observadora aprovecha para establecer conversación con la maestra y obtener información que pueda ser interesante para la investigación.

Transcripción de la observación:

O: Me estoy fijando que las niñas suelen jugar con las niñas y los niños con los niños. Es difícil ver que un niño permanece mucho tiempo con las niñas y viceversa.

M: Sí. Hubo un año que me fijé en estas cosas que me estás comentando, creo que después me acostumbré a verlo y no pensé más sobre ello. Fíjate Miguel como se acerca de vez en cuando al juego de las niñas; sin embargo, no lo hace con intención de participar en el juego sino de tener controlada la clase al completo. ¡Ves! ya se ha cansado y vuelve con los chicos.

O: ¿En alguno de los cursos tuviste niñas que tuvieran conductas más masculinas o al revés?

M: Sí claro, me llamó mucho la atención un año, había varias niñas que tenían conductas más propias de los niños pero después encontré una explicación y es que todas ellas tenían un hermano. Sin embargo, me resultó curioso que algunos niños, con hermanas mayores, no adoptaban ninguna conducta femenina. En el caso de haber un hermano y una hermana, casi siempre prima el juego masculino y ella tiende a imitar al chico, o eso es lo que yo creo.

Interpretación de lo observado: Los niños y las niñas suelen desarrollar el juego en espacios separados y resulta raro ver que un género invade el espacio del otro. Sin embargo, existen momentos puntuales donde los niños o las niñas sienten la necesidad de observar qué ocurre en otros espacios. En este caso, Miguel se acerca a las niñas en varios momentos con la intención de coger un juguete, hacer algún comentario o simplemente interrumpir el juego pero sin intención de ser uno más dentro del grupo. En este sentido, también es común ver como alguna niña acude a los rincones donde un grupo de niños juegan. Sin embargo, no se observó ninguna situación en la que una niña interrumpiera la dinámica de juego sino que, por el contrario, cogían el juguete que precisaban y se marchaban en total silencio.

Finalmente, la maestra nos aporta información a la que no podríamos llegar por observación directa. A pesar de no observar que niños y niñas que tengan conductas más propias del género opuesto, es importante saber si en cursos anteriores se dieron otro tipo de casos.

Nombre de los alumnos/as: Diego

Descripción de la situación: Diego se desplaza por el aula con el resto de compañeros y en sus brazos lleva un peluche con forma de conejo rosa que, aunque no tiene ninguna función dentro del juego que ejecuta, lo acompaña durante toda la hora de juego. En un momento determinado, la observadora se acerca a él y le pregunta acerca de su peluche.

Transcripción de la observación:

O: Hola Diego, que peluche más bonito llevas. ¿Te gustan los conejos?

D: Sí, es una conejita

O: ¿Te gusta cuidar de la conejita?

D: Sí

O: ¿Puedo jugar contigo?

D: Vale (Le acerca el peluche a la observadora) ¡Aquí viene el lobo!

Interpretación de lo observado: Algunos niños, a esta edad, aún no han adquirido la capacidad de relacionar el aspecto de los peluches con las características que le atribuyen años más tarde. Diego tiene en sus brazos un conejo rosa con aspecto débil e inocente; sin embargo, no duda en darle el papel de lobo feroz dentro del juego. Parece ser que aún existe cierta confusión entre los juguetes a los que se les asignan determinadas características conforme a los opuestos duro-blando, fuerte- débil... y, por tanto, algunos niños no tienen aún la capacidad de relacionar los juguetes con uno u otro género. Por ello, resulta



complicado hablar de "niños o niñas que se salgan del patrón dominante" a tan cortas edades al no disponer en su mente de un patrón que les ayude a diferenciar qué conductas deben practicar según su género de referencia. Además, es necesario saber cómo se perciben a sí mismos dentro del juego y, a su vez, de qué manera interpretan el juguete que utilizan y cuál es la idea que construyen en torno a él.

Nombre de los alumnos/as: Maestra y observadora

Descripción de la situación: Después de observar que, durante el juego, algunos niños emplean el tiempo en hacer montañas de juguetes y expandir los juguetes por toda el aula, la observadora se dirige a la maestra para preguntarle sobre la frecuencia de este fenómeno.

Transcripción de la observación:

O: Tienen mucha costumbre de apilar juguetes sin ningún fin concreto

M: Ya lo sé. No saben jugar, aún no tienen esa capacidad y no disfrutan de las posibilidades de cada juguete. Fíjate los niños como transportan los juguetes de un lado a otro de la clase y los ponen en un montón unos encima de otros, esta es la rutina de cada día. Sin embargo, ellas apilan solamente en este rincón y con un número de juguetes mucho más reducido, aquellos que ellos no utilizan. Ellas imitan lo que hacen ellos pero no lo hacen en la misma proporción, fíjate, ellas sí disfrutan mucho más de los juguetes pero ellos... parece que necesitan liberarse y desahogarse.

Interpretación de lo observado: Durante la actividad lúdica no se aprecia un desarrollo estructurado ni un fin determinado. La mayor parte de los niños y niñas utilizan los juguetes sin otorgarles un significado claro con el único objetivo de obtener el máximo número de juguetes y, aunque las niñas y los niños jueguen por separado, es común observar a alguna niña que imita conductas de los chicos. Por tanto, algunas niñas tienen interés y curiosidad por reproducir las prácticas de los niños sin tener en cuenta que se trata de juegos puestos en marcha por el género opuesto. Sin embargo, mientras los niños transportan de un lado a otro de la clase un montón de juguetes para apilarlos en diferentes esquinas, ellas suelen esconder su montón de juguetes debajo de la mesa de la maestra donde, de alguna manera, se sienten más seguras ante la amenaza de los chicos de quitarles alguno de sus juguetes.

Por otra parte, el que algunos niños y niñas utilicen los juguetes sin un fin determinado y sin otorgarles a los mismos un significado, hace que no sea sencillo establecer diferenciaciones entre los juguetes que utilizan las niñas y los niños al no existir, de forma muy acentuada, preferencia por unos u otros a estas edades. Por último, la maestra piensa que los niños se apoderan del espacio de la clase porque necesitan liberarse de las presiones del aula; sin embargo, ellas, al no tener esta necesidad, se limitan a jugar con algún juguete en un espacio más reducido.

## ANEXO 6

OBSERVACIÓN 4		
Fecha: 6 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Grupo clase		
<u>Descripción de la situación:</u> Previamente a la hora del juego, los/as estudiantes dedican un tiempo a realizar una serie de fichas para que, al finalizar el curso, la maestra pueda hacer un cuaderno para cada alumno/a con las fichas que ha realizado durante el curso. Durante la ejecución de la tarea, se observa un mayor número de niños que acuden a la mesa de la maestra en busca de su ayuda; sin embargo, la mayor parte de las niñas se limitan a resolver los problemas que les surgen de forma individual en su pupitre.		

Debido a esto, algunos niños suelen terminar antes las tareas y se incorporan al terreno de juego. Cuando las niñas finalizan la ficha, los espacios que quedan libres en el aula para desarrollar el juego son escasos y ellas se ven obligadas, en muchas ocasiones, a utilizar los juguetes y el espacio que ellos no han acaparado.

Interpretación de lo observado: El propio mecanismo del aula durante los momentos en que no se desarrolla la actividad lúdica, condiciona a la misma. El que los alumnos se incorporen antes al terreno de juego, hace que se coloquen en una situación de ventaja a la hora de elegir tanto los juguetes con los que quieren desarrollar el juego, como los espacios que quieren ocupar para ello. Así, es probable que las niñas se hubieran acostumbrado a ocupar espacios reducidos, no solo por el dinamismo que los chicos emplean durante el juego, sino por la situación de desventaja que tienen desde el primer momento en que entran a formar parte del juego cuando se adentran un terreno que no está vacío, sino que está ocupado por otros que ya tienen delimitado su espacio.

Nombre de los alumnos/as: Javier y Adam

Descripción de la situación: Javier y Adam están jugando con una casita al fondo de la clase y la observadora se dirige a ellos para entablar conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué hacéis?

J: Jugar a las cocinitas

O: ¿Puedo jugar con vosotros?

A: No

O: ¿Por qué no?

J: Porque eres grande

O: (Con cara triste) Bueno pues me voy triste...

(Viene Javier detrás de la observadora)

J: Vale, te dejamos jugar. ¿A que no eres tan grande?

O: No...soy un poco pequeña

(La observadora y Javier se acercan a la casita)

O: ¿Cómo se juega?

(Javier y Adam miran el uno al otro)

A: Pues jugando...

Interpretación de lo observado: Aunque hemos observado una ocasión en que un alumno rechaza a la observadora por razón de género, la mayor parte de las veces, los alumnos/as de primero de infantil recurren a otro tipo de justificación para excluir a la observadora del juego como puede ser el tamaño o la edad. Por otra parte, Adam y Javier ejecutan el juego sin unas normas previas que faciliten la puesta en marcha o que les otorgue un papel específico a cada niño dentro del juego. Por ello, aunque ambos alumnos comparten el mismo juguete, cada uno actúa de manera individual tomando sus propias decisiones e iniciativas al margen de la actuación de su compañero.

La carencia de normas y estructura durante la actividad lúdica hace que, en los escasos momentos donde se observa a niños y niñas jugando con el mismo juguete, no se vean claras jerarquías de poder entre uno y otro sexo sino que, por el contrario, cada estudiante se centre en sus propios intereses. Sin embargo, esta espontaneidad e improvisación lleva, en algunos casos, a grandes disputas cuando, durante el juego, los intereses de los alumnos/as se ven enfrentados.

Nombre de los alumnos/as: Ángela, María y Sofía.

Descripción de la situación: Las niñas se encuentran en un rincón del aula y la observadora se acerca a ellas con la intención de involucrarse en el juego. Solo en el caso que vamos a describir a continuación las niñas aceptan voluntariamente y sin necesidad de insistencia, que la observadora participe al mismo nivel que el resto de niñas en la actividad.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis?

A: A mamás y papás

O: ¿Puedo jugar con vosotras?

M: Si, pero tienes que conseguir juguetes

O: ¿Qué juguetes?

S: Los que nos quitó Lucas

(La observadora se dirige a Lucas)

O: Lucas, necesitamos que nos devuelvas los juguetes para que las niñas podamos jugar ¿Por qué nos los has quitado?

L: Porque nosotros necesitamos muchos juguetes para hacer una piscina

A: No pasa nada, cuando ellos recojan los juguetes y la piscina ya los cogemos nosotras

Interpretación de lo observado: En las cuatro primeras sesiones de observación han sido más los niños que se han acercado de manera voluntaria a la observadora que las niñas que han mostrado interés por ella. Mientras la mayor parte de los niños se han acercado sin ningún fin concreto, algunas niñas, no solo ignoran a la observadora, sino que ponen mayores obstáculos para que participe en el juego. Sin embargo, la escasez de juguetes, hace que algunas niñas desarrollen las estrategias y la capacidad de negociación con otras personas para poder obtener aquello que, por sí solas, no son capaces de alcanzar.

Así, aunque en otros momentos se muestran reacias a que la observadora participe en el juego, le dan la oportunidad de hacerlo si a cambio consigue convencer a Lucas de que les devuelvan los juguetes que les han quitado. El que la observadora no alcanzara con éxito la prueba, hizo que en las siguientes sesiones algunas niñas no volvieran a mostrar ningún interés por ella.

**ANEXO 7**

<b>OBSERVACIÓN 5</b>		
Fecha: 9 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
<b>CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA</b>		
<b>DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN</b>		
<u>Nombre los alumnos/as:</u> Marina		
<p><u>Descripción de la situación:</u> Las niñas suelen desarrollar su actividad en la esquina donde se encuentran los teléfonos y las cocinitas. Sin embargo, es común que, en algún momento del juego, los niños se trasladen a la misma para apilar sobre la cocinita los juguetes que acumulan y transportan por el aula. En ese momento, las niñas suelen pasar a ocupar otra esquina y acuden al rincón de las cocinitas cuando requieren de algún juguete específico y, sin mediar palabra con los niños, se dirigen de nuevo hacia su nuevo rincón.</p>		
<u>Transcripción de la observación:</u>		
(Marina acude al montón de los juguetes de los niños para coger una muñeca)		
O: ¿Por qué les quitas la muñeca a los niños?		
M: Porque es nuestra, es de Carla la muñeca.		
<p><u>Interpretación de lo observado:</u> La mayor parte de los niños se sienten en el derecho de invadir el espacio que suelen ocupar las niñas durante la actividad lúdica. A su vez, ellas no suelen mostrar ningún</p>		

impedimento y aceptan la prioridad del género opuesto para elegir el terreno de juego en todo momento. Sin embargo, aunque el espacio central del aula pase a estar desocupado cuando los niños se trasladan al rincón de las cocinitas, las niñas no se plantean ocuparlo sino que deciden acudir a otro lugar apartado. Por otra parte, los niños (exceptuando al niño que va siempre acompañado del conejo rosa) no suelen mostrar preferencia por ningún juguete en específico sino que conciben al total de juguetes en su conjunto como materiales útiles para hacer una gran torre, una piscina etc.

Por su parte, la mayoría de las niñas acuden al montón de los niños para conseguir algún juguete que despierta en ellas cierto interés y con el cual han desarrollado un vínculo afectivo. Al no mostrar afecto por ninguna pieza en especial, si el juguete que las niñas cogen del montón no perjudica el montaje de la torre, la piscina... los niños no suelen tener impedimento en que las chicas lo lleven a su rincón de juego.

Nombre de los alumnos/as: Maestra y observadora

Descripción de la situación: Los estudiantes están jugando y la observadora aprovecha para dirigirse a la maestra y entablar conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¿Sabes que me cuesta mucho entender lo que los niños y niñas me dicen?

M: Yo ya estoy acostumbrada pero cada vez me cuesta más. Me fijo en cómo las madres traen a los hijos al cole: antes iban tranquilas, hablaban entre ellas, conmigo, con otros niños... de cosas intrascendentes pero al menos hablaban, Ahora son prisas y los niños solo imitan casi sin hablar, lo que ven en sus casas, lo que ven en la tele, ya no hay tiempo para explicarles, para pararse a dialogar y claro...no saben apenas hablar.

Interpretación de lo observado: La maestra piensa que los niños y las niñas reproducen las conductas observadas en su ambiente sin tener la posibilidad de que otros adultos de referencia, por falta de tiempo, se detengan a explicarles la necesidad de interpretar aquello que observan. En este sentido, la falta de tiempo tanto por parte de los familiares como por parte de las instituciones en muchos casos, puede hacer que se reproduzca un modelo de sociedad patriarcal al no sembrar previamente en los/las más pequeños/as desde la infancia, la necesidad de aprender a cuestionar los mensajes que los medios de comunicación emiten o a saber modificar aquellas conductas que contemplan en función de otro tipo de criterios que no sean los instaurados en la sociedad.

Nombre de los alumnos/as: Nora y Javier

Descripción de la situación: Nora peina a Javier que permanece acostado en la alfombra. La observadora se acerca para preguntarles a qué están jugando.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis?

N: A mamás y a gatitos

O: (Dirigiéndose a Javier) ¿Y tú quién eres?

J: El gatito

O: (Dirigiéndose a Nora) ¿Y tú?

N: La mamá que lo cuida

(Más tarde se ve a Nora corriendo detrás de Javier)

N: Ven gatito ven

(Javier hace que dispara una pistola y hace caso omiso a la petición de Nora)

N: Ven que te peino gatito

Interpretación de lo observado: En los escasos momentos donde los estudiantes ponen en marcha algún juego para el que no utilizan ningún juguete, se observa mayor imitación por parte de algunas niñas de conductas adultas relacionadas con el cuidado. La escasa capacidad que tienen los niños y niñas en 1º de

educación infantil para establecer una serie de normas cuando realizan actividades con juguetes hace que el juego se desarrolle de manera espontánea, sin establecer roles opuestos para cada género. Sin embargo, cuando Nora y Javier pasan a ser los protagonistas de la actividad que desarrollan sin haber por medio ningún utensilio, Nora toma el rol de cuidadora y Javier de animal que necesita de cuidado. Sin embargo, Javier acude a Nora en momentos puntuales y es Nora quién reclama su ausencia cuando el niño acude de nuevo a jugar con sus compañeros.

Nombre de los alumnos/as: Directora y Miguel

Descripción de la situación: Antes de bajar al patio, la directora acude al aula de primero de infantil y se dirige a Miguel con la intención de gastar una broma.

Transcripción de la observación:

D: Bueno Miguel, ya sabrás que hoy Lindsey no bajará al patio porque está castigada (Miguel se enfada y comienza a llorar)

M: ¡Mentira! Lindsey bajará al patio porque se portó bien y es una niña buena que además es mi amiga.

Interpretación de lo observado: Aunque este tipo de conversaciones no aporten datos directos sobre la investigación, son importantes a la hora de saber que la observadora está siendo incluida de manera correcta en el aula y es percibida por la mayor parte de los niños y niñas como una alumna más. El que haya sido rechazada por algunos niños y niñas en momentos concretos, no quiere decir que la percibieran como una autoridad ni como un adulto que no tenía lugar dentro del juego, sino como una alumna nueva que necesita de un periodo de adaptación antes de ser aceptada por sus compañeros y compañeras. En este sentido, Miguel acude en la defensa de la observadora porque la percibe como una niña dentro del grupo con la que mantiene una relación de igual a igual.

## ANEXO 8

OBSERVACIÓN 6		
Fecha: 10 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Grupo clase y maestra		
<u>Descripción de la situación:</u> La maestra propone a los/las estudiantes jugar al juego de las sillas por primera vez. Mientras la observadora permanece atenta, la maestra le explica a los niños y niñas en qué consiste el juego.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		
M: Vamos a dividir a todos los niños en dos grupos, aquí se pondrán las niñas (señala a una pared) y aquí los niños (señala la pared de enfrente).		
M: (Dirigiéndose a la observadora) Esta división por sexos no es por nada especial eh Lindsey, es que es la forma más sencilla de dividir el aula. (La maestra continúa con la explicación del juego). Cuando suene la música todos los niños tienen que correr por el aula y cuando la música pare de sonar, cada niño tiene que sentarse en una silla, el niño que se quede sin silla ha perdido.		
Cuando la música empieza a sonar y los niños y niñas tienen que salir a correr al centro del aula, 5 de las 9 niñas que hay en la clase no se mueven de su sitio y ni siquiera participan en el juego. Al finalizar el juego, la maestra se dirige a los/las estudiantes para intercambiar opiniones.		

M: ¿A quién les ha gustado el juego?

(tres niños levantan la mano y dicen que no les ha gustado porque han perdido)

M: (Dirigiéndose a la observadora) Ves, ellos desarrollan antes la competitividad pero ellas no suelen mostrar disconformidad con los resultados que obtienen, no les molesta tanto perder como a ellos.

Interpretación de lo observado: La maestra es conocedora de los objetivos de la investigación pues, aunque no sabe que dentro de la investigación se incluye el papel de la maestra como reforzadora o no de las conductas de género, la observadora aclaró en las primeras sesiones que estaba realizando un estudio de género. Por ello, en el momento en que hace una diferenciación por sexo, se da cuenta e intenta justificar su decisión ante la observadora. Sin embargo, aclara que se trata de un hecho que hace con frecuencia simplemente por cuestión de orden pero no se para a analizar las consecuencias que puede traer para los/las estudiantes en el juego.

De nuevo, se posiciona a las niñas en una situación de desventaja al colocarlas en el espacio central del aula y, por tanto, en un espacio donde no están acostumbradas a desarrollar la actividad lúdica y con el que no se sienten identificadas. El que cinco niñas no se movieran de su sitio y no entraran a formar parte del juego, puede deberse al miedo que les produjo un terreno desconocido o a que la maestra utilizó el término de "niños" como masculino genérico durante su explicación y, por tanto, las niñas pudieron pensar que no se estaba dirigiendo a ellas en ese momento. Es importante recordar que, aunque a edades posteriores el masculino genérico es interiorizado por las personas y naturalizado en sus explicaciones, a cortas edades las niñas, en ocasiones, muestran dificultad para darse por aludidas cuando se habla de los "niños" y se las excluye a ellas.

De igual forma, no tenemos indicios de que las niñas, como afirma la maestra, sean más conformistas que los niños sino que, por el contrario, esta pasividad puede deberse a otro tipo de factores como la ausencia de pertenencia a un espacio que relacionan con el género opuesto y en el que no sienten la necesidad de involucrarse demasiado.

Nombre de los alumnos/as: Juanjo y Mario

Descripción de la situación: Tras haber terminado el "juego de las sillas" los niños sienten curiosidad por esta dinámica y deciden, por si solos, abandonar el rincón de las cocinitas (del que previamente habían echado a las niñas) y utilizar las sillas durante el juego libre para construir los vagones de un tren. La observadora se dirige a ellos para que le expliquen a qué juegan.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis?

J: Al tren

M: Yo quiero ser el maquinista

J: ¡No! ¡Yo!

(Mario y Juanjo terminan llorando al no ponerse de acuerdo y deciden hacer un montón de sillas)

M: Recoge eso Juanjo

(Juanjo coloca otra silla encima del montón)

(En ese momento aparece Carla y se sienta en el último vagón)

Las niñas aprovechan para acercarse al "rincón de las casitas" del que los niños las habían expulsado, coger la "casita de las cocinitas" y colocarla debajo de la mesa de la profesora para poder desarrollar el juego con mayor tranquilidad.

Interpretación de lo observado: Los estudiantes de primero de infantil se muestran abiertos a probar nuevas formas de juego al no tener aún el gusto lúdico muy definido. Sin embargo, en el momento en que quieren ejecutar un juego que necesita de cierta capacidad de negociación, al establecer por sí solo una jerarquía (maquinista-pasajeros), Juanjo y Mario no saben cómo comunicarse ni llegar a un acuerdo y terminan abandonando el juego. Carla, por su parte, entiende que debe ser uno de los niños el que tome el

rol de maquinista y acepta quedarse en segundo plano.

A estas edades, por el general, los niños y niñas, aunque compartan juguetes y escenario de juego, no muestran capacidad para cooperar. Así, los vagones no han sido contruidos por Juanjo y Mario tras haber pactado como construir el tren sino que, por el contrario, Juanjo ha comenzado colocando sillas y Mario ha decidido seguirlo sin tener muy clara la posición de cada silla ni su finalidad específica. Este desconcierto se percibe claramente en el momento en que ambos niños se disponen a hacer la fila de sillas y cada uno decide hacer un vagón aparte. Finalmente, terminan haciendo con las sillas lo mismo que con los juguetes en los días anteriores: Un montón desordenado que no requiere de ningún orden durante su construcción.

Por otra parte, algunas niñas aprovechan el interés de los niños por otro tipo de juegos y encuentran la ocasión para recuperar la "casita de las cocinitas". Es decir, no siempre entienden que se encuentran en el derecho de defender sus intereses, sino que prefieren esperar a que los niños abandonen el juego para ser ellas quienes entren a formar parte de él priorizando así, las necesidades del sexo opuestos a las suyas propias.

Nombre de los alumnos/as: Marcos, Juan y Graciela.

Descripción de la situación: La observadora permanece en su pupitre y Juan se acerca a ella para enseñarle las figuras de animales con los que están jugando. A continuación, aparecen Marcos y Graciela.

Transcripción de la observación:

J: Mira cuántos animales

O: A ver... (saca la figura de un dinosaurio de la caja) ¿Sabes cuál es este animal?

(Juan se queda pensativo)

G: Es un dinosaurio ¿A que si?

(Aparece Miguel con una metralleta)

O: ¿A quién apuntas Miguel?

M: A unos toros, que son malos.

Interpretación de lo observado: Aunque a esta edad todavía no es común ver a niños y niñas ejecutando conductas propias de cada género, algunas niñas, como Graciela, sienten la necesidad de mostrar sus conocimientos ante otros niños y, aunque la observadora no se esté dirigiendo a ella, Graciela permanece atenta en la conversación que tiene con Juan y no duda en intervenir para hacer notar su sabiduría. Por su parte, Miguel presume de su valentía a la hora de enfrentarse a "los malos" y de su habilidad a la hora de utilizar armas como pistolas o metralletas para acentuar su masculinidad.

## ANEXO 9

OBSERVACIÓN 7		
Fecha: 11 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: PATIO DE RECREO		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Zara, Lorena, Nora y maestra		
<u>Descripción de la situación:</u> Zara, Lorena y Nora están jugando a las muñecas y la observadora se acerca para preguntarles si puede jugar con ellas.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		



O: ¿A qué jugáis? ¿Puedo jugar con vosotras?  
 (Zara comienza a hablar al oído al resto de chicas y ninguna de ellas contesta a la pregunta de la observadora)  
 O: ¿Jugáis a las cocinitas?  
 (Las tres niñas hacen caso omiso a la observadora y continúan con su juego)  
*La observadora se acerca a la maestra*  
 O: ¿Sabes que me cuesta bastante acercarme a las niñas? Parece que tienen un grupo cerrado y Zara, sobretodo, no quiere que nadie más entre en él.  
 M: Zara es la líder, siempre dirige el juego y, aunque es una niña muy tímida, el resto de niñas la admiran y suelen hacer lo que ella dice. Verás... vamos a hacer una prueba a ver cómo ella reacciona.  
*La maestra se acerca a las niñas*  
 M: Bueno chicas, vamos a jugar a mamás y a papás, yo soy el bebe ¿Quién me cuida?  
 N: Es Zara la madre  
 M: No, hoy vas a ser tu Nora, tú tienes que cuidarme así que dame de comer que tengo hambre (Nora se queda sin saber qué hacer y Zara coger a Lorena del brazo y se la lleva a un rincón).  
 N: Es que pesas mucho, eres muy grande.  
 La maestra abandona el juego y cada niña toma su rol de nuevo.

Interpretación de lo observado: En primero de educación infantil no se observa una clara jerarquía entre unas niñas y otras; sin embargo, aunque el resto de niñas ocupan una posición parecida dentro del grupo, Zara sobresale por encima de todas ellas y toma el rol de madre durante todas las sesiones de juego. En este sentido, es importante destacar que, si bien no se observa en la mayor parte de las niñas conductas muy estereotipadas, Zara es la niña que más encaja en el modelo de feminidad normativa. La maestra la describe como trabajadora, responsable, cuidadosa y bastante tímida. Por tanto, el resto de niñas de 3 años, aunque ellas mismas no presentan de manera acentuada estos patrones, comienzan por admirarlos en otras niñas con las que se identifican.

Nombre de los alumnos/as Grupo clase

Descripción de la situación: En sesiones anteriores la observadora contempló cómo los niños y niñas de tres años de edad se distribuían en el patio de recreo en función del modo en que lo hacía el alumnado de otros cursos. Por ello, se llevó a cabo una sesión de observación en un patio al que nunca habían accedido los/las estudiantes para ver el modo en que se repartía la zona lúdica en función de uno y otro género sin la presión del grupo de iguales. Desde el primer momento en que accedieron al nuevo espacio, se contempló cómo las niñas, al igual que los niños, tomaban el espacio central y desarrollaban sus juegos de forma más igualitaria.

Interpretación de lo observado: Los niños y niñas de primero de educación infantil cuando ponen en marcha actividades en espacios que no habían ocupado anteriormente, al no tener la capacidad para trasladar las normas implícitas de unas zonas a otras, rompen con la distribución de espacios. Esto nos permite entender tanto la presión que puede ejercer el grupo de iguales como el modo en que se van construyendo los esquemas mentales de unos cursos a otros.

Nombre de los alumnos/as: Sofía (alumna de tercero de educación infantil) y observadora

Descripción de la situación: Sofía y la observadora están dialogando en un rincón del patio de recreo y Sofía comienza a hablar de Raúl (alumno de primero de educación infantil)

Transcripción de la observación:

S: Raul es un "machote cachopirula"  
 O: ¿Por qué?  
 S: Porque es bruto, nos quiere pegar siempre y nos persigue  
 O: ¿Y por eso lo llamáis "machote cachopirula"?  
 S: Así lo llamamos siempre



Interpretación de lo observado: Aquellos niños que muestran conductas violentas, independientemente de su edad, en ocasiones, son bautizados por otras niñas con adjetivos que ensalzan su valentía, fortaleza y masculinidad. Así, algunas niñas de cinco años entienden que Raúl, a pesar de ser significativamente más pequeño que ellas, ya es un "machote" que ejerce cierto poder sobre ellas.

Nombre de los alumnos/as: Raúl, Marta y Catalina.

Descripción de la situación: Marta y Catalina (de cinco años de edad) permanecen en un rincón del patio mientras Raúl (de tres años de edad) trata de impedir que las chicas accedan al patio.

Transcripción de la observación:

R: Grrrr (ruidos con la boca)

C: Socorro socorro, no quiere comer

R: Grrrrrr

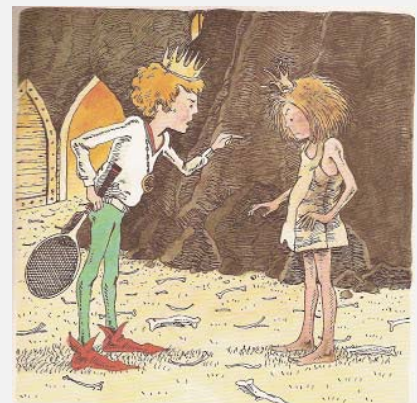
(las niñas gritan y piden ayuda)

Interpretación de lo observado: En este caso, las niñas, de un tamaño significativamente superior debido a su edad que el del niño, podrían haber optado por defenderse de él e imponer su deseo de acceder al patio sin embargo, en ocasiones, algunas niñas encuentran en este tipo de situaciones una forma de acentuar su feminidad a través de acciones que demuestran su indefensión frente al sexo opuesto.

## ANEXO 10

GRUPO DE DISCUSIÓN		
Fecha: 12 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Grupo clase		
<u>Descripción de la situación:</u> Los/las estudiantes terminan de hacer la tarea y la maestra les dice que la observadora les contará un cuento que nunca antes habían escuchado. La observadora se coloca en una silla en el centro de la clase y cada alumno/a permanece sentado en su asiento mientras escucha el cuento. Al final de la lectura, la observadora coloca las hojas del cuento en el suelo, y llama a alguno de los niños y niñas para que escojan el dibujo con el que más se sienten identificados/as.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		
O: Os voy a contar un cuento, pero necesito que estéis en silencio para que vosotros/as podáis escuchar y a mí no me duela la garganta. Voy a empezar. <i>"Ésta es la historia de la princesa <b>Elizabeth</b> y el príncipe <b>Ronald</b>. Un día, cuando los jóvenes enamorados planeaban con detalle su matrimonio, irrumpió en escena un gran dragón que prendió fuego al castillo de Elizabeth y a sus vestidos. Tras el destrozo, el gran dragón huyó volando llevándose consigo al príncipe Ronald, transportado por los fondillos de sus pantalones. La princesa Elizabeth se puso furiosa. Encontró una bolsa de papel, se vistió con ella y persiguió al dragón. La princesa engañó al monstruo haciéndole exhibir todos sus poderes mágicos hasta que, exhausto, el dragón se durmió. La princesa, rápidamente, se introdujo en la cueva del dragón para salvar a Ronald. Y encontrarse con la sorpresa de que su príncipe no quería ser salvado por una princesa cubierta de hollín y sin nada más que ponerse que una bolsa de papel. Elizabeth, estupefacta ante el repentino giro de los acontecimientos, se dirige a su amado con las siguientes palabras: "Ronald, tu traje es realmente bonito y tu pelo está muy bien peinado. Pareces un verdadero príncipe, pero eres un idiota". La historia termina mostrando a la princesa alejándose, sola, bajo la puesta de sol y con las siguientes</i>		

palabras: “Después de todo, no se casaron”.



A continuación, la observadora pide a alguno de los niños y niñas que escojan el dibujo que más les guste y le den una explicación al respecto.

O: Carla ven ¿Qué ficha te gusta más?. Mira, ponte aquí y escoge la que más te guste, mira tranquila. (Carla coge un dibujo) Muy bien, ¿Por qué te gusta ésta?

C: Porque sale la princesa.

O: Celso, sal tú ¿Cuál te gusta más?

C: Me gustan los dragones

O: Entonces puedes coger una ficha donde salga el dragón. ¿Te gustó el dragón en el cuento? ¿Por qué te gustó?

C: Porque me gustan los dragones

O: ¿Qué hacen los dragones?

C: Echar fuego, como los dinosaurios, también me gustan los dinosaurios.

O: ¿Y las princesas?

C: No

O: ¿Por qué?

(Celso no sabe contestar)

O: Bueno... porque te gustan los dragones y ya está (contesta en un intento de que Celso no se sienta mal por no saber contestar)

O: Zara ven aquí, coge un dibujo. ¿Por qué te gusta éste?

Z: Porque sale la princesa

O: ¿Y qué hace la princesa?  
 Z: Enamorarse del príncipe.  
 O: Y ¿por qué te gusta que se enamoren?  
 Z: Porque son novios  
 O: Si... pero ¿qué paso al final del cuento? ¿te acuerdas?  
 (Zara no sabe contestar pero Beltrán da la respuesta en voz alta)  
 O: Mira Beltrán lo que dice... que no se casaron ¿Por qué no se casaron?  
 Z: Porque al príncipe no le gustaba la princesa  
 O: ¿Te acuerdas por qué?  
 Z: Porque era mala  
 O: Y ¿Por qué más? ¿Qué llevaba puesto?  
 Z: Una corona  
 O: Y una bolsa de papel mira... ¿Te parece bien lo que le dijo el príncipe?  
 Z: Si  
 O: A ver Raúl, coge tu una hoja (Coge un dibujo donde sale el dragón) ¿Por qué te gusta esa?  
 R: Porque escupe fuego  
 O: ¿Y a ti te parece bien lo que le dijo el príncipe a la princesa, que no se quería casar con ella? ¿Tu hubieras hecho lo mismo que el príncipe? ¿Te hubieras casado con la princesa aunque llevara puesta una bolsa de papel?  
 R: Si  
 O: A ver... Lorena ven, coge una ¿Cuál te gusta?  
 L: Ésta, porque está un dragón volando  
 O: ¿Y quién más sale en la foto? ¿Cómo va vestida la princesa?  
 L: No va vestida...  
 O: ¿Y cómo te hubiera gustado que fuera vestida?  
 L: Como una princesa.  
 O: Juanjo ven, coge una (el niño coge una) ¿Por qué te gusta esa?  
 J: Porque aparece un dragón  
 O: ¿Y quién más aparece?  
 J: La princesa  
 O: ¿Y te gusta cómo va la princesa?  
 J: Si  
 O: Va guapa eh  
 J: Si  
 O: ¿Y qué hacen los dragones?  
 J: Echar fuego  
 O: Miguel coge una (el niño coge una) anda pero que guapa.. ¿Por qué te gusta?  
 Mi: Porque el dragón escupió  
 O: ¿A quién escupe?  
 Mi: A la princesa  
 O: ¿Y te gustan las princesas?  
 Mi: Si y los príncipes  
 O: Ven Nora, coge una  
 N: Me gusta esta  
 O: ¿Por qué?  
 N: Porque la princesa está corriendo  
 O: ¿A dónde corre?  
 N: Al castillo  
 O: ¿Que iba hacer en el castillo?  
 N: Trabajar  
 O: ¿Trabajar? ¿Y de que iba a trabajar?  
 N: Para casarse  
 O: ¿Con quién?  
 N: Con el príncipe  
 O: Y ¿el príncipe se quería casar con ella?  
 N: Si

O: ¿Y a ti te gusta que se casen?  
 N: Si  
 O: ¿Y te gusta cómo iba vestida la princesa aquí?  
 N: Si  
 O: Muy bien  
 O: A ver Micaela, coge una foto ¿Cuál te gusta más? (la niña coge una foto) ¿Por qué te gusta esa?  
 Mic: Porque la princesa va vestida con una bolsa de papel  
 O: ¿Y te gusta que esté vestida como una bolsa de papel?  
 Mic: Si  
 O: ¿Y qué está haciendo el príncipe aquí?  
 (Micaela no responde)  
 O: La está riñendo...¿Porque la riñe?  
 Mic: Porque va vestida con una bolsa de papel  
 O: ¿Y cómo debería haber ido vestida?  
 Mic: De princesa  
 O: Muy bien Micaela  
 O: A ver, ven tú (Marisa coge una ficha) ¿Por qué te gusta esta foto?  
 Ma: Porque sale el cocodrilo  
 O: Es un dragón pero bueno....se parece mucho a un cocodrilo ¿Quién más sale en la foto?  
 Ma: La princesa  
 O: ¿Y qué va a hacer la princesa?  
 (Marisa no responde)  
 O: Salvar al príncipe...¿Te hubiera gustado más que fuera al revés y el príncipe salvara a la princesa?  
 Ma: Que la princesa salve al príncipe  
 O: ¿Y a ti Raúl? ¿Te gusta que la princesa vaya a salvar al príncipe?  
 R: Si  
 O: Coge tú la última foto que queda que te veo impaciente (Marcos coge una foto), bueno... aquí se ve poco, aparece Elisabeth marchando porque el príncipe no se quiso casar con ella porque iba fea. ¿Qué te parece?  
 Mar: Bien  
 O: Bueno chicos/as...¿Os gustó el cuento?  
 Grupo clase: Si  
 (Algunos niños y niñas se quejan porque no han participado)  
 O: Muy bien, muchas gracias  
 (Aplausos)

### CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

#### **Código: ACEPTACIÓN DEL ROL DE LA PRINCESA {2-0}**

O: Salvar al príncipe...¿Te hubiera gustado más que fuera al revés y el príncipe salvara a la princesa?

M: Que la princesa salve al príncipe

O: ¿Y a ti Raúl? ¿Te gusta que la princesa vaya a salvar al príncipe?

R: Si

#### **Código: CULPABILIZAR LA PRINCESA {4-0}**

Z: Porque al príncipe no le gustaba la princesa

O: ¿Te acuerdas por qué?

Z: Porque era mala

O: Y una bolsa de papel mira... ¿Te parece bien lo que le dijo el príncipe?

Z: Si

O: ¿Y cómo te hubiera gustado que fuera vestida?

L: Como una princesa.

O: ¿Y cómo debería haber ido vestida?

Mic: De princesa

---

**Código: CONFORMIDAD CON LA VESTIMENTA DE LA PRINCESA {3-0}**

O: ¿Y a ti te parece bien lo que le dijo el príncipe a la princesa, que no se quería casar con ella? ¿Tu hubieras hecho lo mismo que el príncipe? ¿Te hubieras casado con la princesa aunque llevara puesta una bolsa de papel?

R: Si

O: ¿Y te gusta cómo va la princesa?

J: Si

O: A ver Micaela, coge tu una foto ¿Cuál te gusta más? (la niña coge una foto) ¿Por qué te gusta esa?

Mic: Porque la princesa va vestida con una bolsa de papel

---

**Código: ENAMORAMIENTO {2-0}**

O: ¿Y qué hace la princesa?

Z: Enamorarse del príncipe.

O: Y ¿por qué te gusta que se enamoren?

Z: Porque son novios

---

**Código: OMISIÓN DE INFORMACIÓN NO ATRACTIVA {4-0}**

O: Si... pero ¿qué paso al final del cuento? ¿Te acuerdas?

(Zara no sabe contestar pero Beltrán da la respuesta en voz alta)

O: Y ¿Por qué más? ¿Qué llevaba puesto?

Z: Una corona

O: ¿Que iba hacer en el castillo?

N: Trabajar

O: Y ¿el príncipe se quería casar con ella?

N: Si

---

**Código: PREFERENCIA POR EL PERSONAJE DEL "DRAGÓN" {6-0}**

O: Celso, sal tú ¿Cuál te gusta más?

C: Me gustan los dragones

O: A ver Raúl, coge tu una hoja (Coge un dibujo donde sale el dragón) ¿Por qué te gusta esa?

R: Porque escupe fuego

O: A ver... Lorena ven, coge tu una ¿Cuál te gusta?

L: Esta, porque está un dragón volando



O: Juanjo ven, coge tu una (el niño coge una) ¿Por qué te gusta esa?

J: Porque aparece un dragón

O: Miguel coge tu una (el niño coge una) anda pero que guapa.. ¿Por qué te gusta?

M: Porque el dragón escupió

O: A ver, ven tú (Marisa coge una ficha) ¿Por qué te gusta esta foto?

Ma: Porque sale el cocodrilo

---

**Código: PREFERENCIA POR EL PERSONAJE DE "LA PRINCESA" {3-0}**

O: Carla ven ¿Qué ficha te gusta más?. Mira, ponte aquí y escoge la que más te guste, mira tranquila. (Carla coge un dibujo) Muy bien, ¿Por qué te gusta ésta?

C: Porque sale la princesa.

O: Zara ven aquí, coge un dibujo. ¿Por qué te gusta éste?

Z: Porque sale la princesa

O: ¿Y te gustan las princesas?

Mi: Si y los príncipes

Tras terminar la lectura del cuento, solamente tres niñas reconocieron la importancia de la princesa dentro del cuento y manifestaron abiertamente su preferencia hacia este personaje; sin embargo, solamente dos niños y una niña se mostraron conformes con la vestimenta de la protagonista cuando va a salvar al príncipe. Mientras que las niñas, por lo general, parecen decantarse por la figura femenina, parecen ser los niños quienes se muestran menos exigentes con su aspecto. Por ello, en las cuatro ocasiones en las que se culpabiliza a la princesa del final de la historia, son únicamente las niñas quienes dicen expresamente que la vestimenta no era la adecuada y que el príncipe tomó una decisión acertada. Solamente dos estudiantes (un niño y una niña) apoyan a la protagonista en su decisión de llevar una bolsa de papel cuando acude al castillo donde se encuentra el príncipe.

Por otra parte, solo un niño reconoce que le gustan los príncipes y en seis ocasiones el resto de niños (y una niña) nombran al dragón como personaje principal dentro del cuento. A pesar de tener este último un papel secundario y girar la historia entorno a la relación de amor entre Elisabeth y Ronaldo, ninguno de los niños hizo alusión a este fenómeno y se mostraron, por lo general, asombrados con los poderes del dragón. Por último, llama la atención que algunas niñas seleccionen únicamente la información relativa al principio de la historia y, por tanto, al momento en que el príncipe y la princesa aparecen en el castillo y van a casarse, y se olviden del resto de los acontecimientos. En esta dirección, se omite, en cuatro ocasiones, información que parece no atractiva para las estudiantes afirmando que el príncipe sí quería casarse con la princesa e, incluso, que la protagonista solo acudía a trabajar al castillo para después poder casarse con el príncipe.

## ANEXO 11

ENTREVISTA A LA MAESTRA		
Fecha: 13 de febrero de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 1º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE REALIZACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA		
Nombre de los/las participantes: Maestra y observadora		

Descripción de la situación: El día en que se llevó a cabo la última observación en el aula de primero de educación infantil, mientras los niños y niñas jugaban en el aula, la observadora propuso a la maestra realizarle una serie de preguntas en relación a su investigación. Los días anteriores, la maestra y la observadora aprovechaban este mismo momento para entablar conversación sobre temas intrascendentes pero que, a la vez, ayudaban a la observadora a reforzar los vínculos de unión y confianza para posteriormente desarrollar esta entrevista. Por esta razón se decidió aprovechar este momento del día para realizar una entrevista para la que se necesitaba la naturalidad y confianza que la maestra había demostrado tener con la observadora en sesiones anteriores. Al mismo tiempo, se le recordó la importancia del anonimato para aportar la seriedad y rigor que la persona entrevistada necesita para sentirse segura con la información que aporta. Es importante recordar que no se trata solo de establecer la suficiente confianza entre entrevistada-entrevistadora, sino también entre la entrevistada y la investigación que se realiza.

Transcripción de la entrevista:

O: Como te comenté voy a hacerte una pequeña entrevista. Sabes que va ser algo muy sencillo, simplemente para contrastar la información que estuve observando estos días en el aula. Lo que sí quisiera, por favor, recordarte la importancia del anonimato; que no digas el nombre de la institución ni tampoco el nombre real de ningún niño o niña. En primer lugar, quisiera preguntarte si notas algún tipo de diferencia en el aula entre los niños y las niñas.

M: Si, sobre todo a nivel de juego. El juego de los niños es más bruto, el de las niñas es más tranquilo.

O: ¿A qué suelen jugar los niños y las niñas?

M: Aquí el juego ye muy libre, los nenos jueguen más a coger juguetes e intentar destrozarlos. Jueguen mucho por el suelo, los animales, jueguen mucho a construir y construyen escopetas o construyen naves espaciales. Ellas suelen coger juguetes más tranquilos como las muñecas, juegos de construcción pero los juegos de construcción, cuando ellas construyen pues construyen una flor o construyen un plato, cosas como de juego más tranquilo. El de ellos es más..., no violento, pero más rápido, más activo.

O: Más dinámico.

M: Más dinámico. A nivel académico yo no noto ninguna diferencia, a nivel de trabajar lo que son las fichas o a nivel de trabajar el método, a nivel de comprensión igual están los nenos que les nenes.

O: ¿Cuándo los niños y las niñas juegan juntos crees que toman papeles diferentes?

M: Si, los roles son muy diferentes. Ellas tienen más rol...como de mujer, como de mamá y ellos tienden más a jugar a ser ellos los que quieren dominar, pero ellos no se dejan. En una tribu ellos quieren que ellas las siguen, dependiendo del carácter de cada cría o bien se deja o bien no se deja. Ellas, a veces, aunque también depende del carácter de cada una, se dejen guiar por ellos, pero normalmente la cría suele asumir el papel de mamá. Pero cuando ellas están jugando y ellos intervienen, ellos siempre van a lo bruto, van a intentar destrozar lo que tienen ellas pero ellas no, son como más sibilinas, van a quitayos les cosas sí, pero de forma más suspicaz.

O: Ya me comentaste en otra sesión que, aunque en esta aula concreta no hay niños y niñas que se salgan del patrón dominante, sí que en otros cursos había niñas que alomejor se adaptaban más a los patrones de conducta más masculinos o al revés.

M: También depende mucho del grupo. Por ejemplo, el grupo que tengo ahora son 14 varones y 6 hembras. ¿Entonces que pasa Lindsey? que ellas, al ver el juego que están jugando porque dominan los nenos tienden a hacer un juego tirando más al varón que al de la hembra. Si fuera al revés, que dominara el número de crías sobre los críos, los nenos jugarían a un juego no tan violento, no tan dinámico, sería un juego mucho más tranquilo, mucho más sosegau, más calmau, más que nada porque dirigen ellos. En este caso, al ser más varones y menos hembras, dirigen ellos y ellos tienen que acoplase ¿a qué? un poco al juego que hacen ellos. Porque aquí funciona mucho la imitación, funcionamos por imitación, entonces al funcionar por imitación ¿qué ocurre? que ellos si tiren juguetes o dan patadas a los juguetes, ellas llega un momento que también lo hacen, porque todo se hace a través ¿de qué? de la imitación, y del juego simbólico claro.

O: ¿Crees que en todo esto tiene algún tipo de influencia los factores familiares?

M: Claro. Primero, si somos críos que no estamos acostumbrados a jugar con nadie porque somos hijos únicos y jugamos con personas de edad adulta, el juego ye mucho más diferente. También repercute si tienes hermanos o no tienes hermanos, repercute también el lugar que ocupes dentro de los hermanos,

repercute también si los padres juegan o no juegan con ellos. La familia ye un factor fundamental en el juego y a nivel educativo, a nivel de todo, de comunicación y todo.

O: Por otra parte, sabes que nosotros/as como profesionales de la educación también tenemos un papel importante en todo esto ¿Crees que sin darnos cuenta reforzamos estos patrones de conducta?

M: Yo intento, yo intento, intento evitarlo pero vamos a ver...lo que no puedo hacer ye si ellos cogen, por decirte algo, más las muñecas que los coches, intentar...

O: Romper con eso

M: Romper con eso. Entonces, lo único que hago es, si te fijas en la clase tampoco hay juguetes sexistas, los juguetes que hay son juguetes que valen igual para los críos que para les crías. Entonces...a mí lo que me interesa ye que jueguen y dentro de esi juego podrás comprobar que hay muñecas y nenos que juegen con les muñecas, podrás comprobar que hay coches y que jueguen ellos con los coches. ¿Que el juego sea diferente porque ellos el coche lu utilicen pa otra cosa? Les nenes alomejor cogen el coche, que ya lo tengo observao, y dicen "vamos en el coche con mamá y papá a comprar" en cambio, ellos, pues cogen y dicen "vamos en una carretera, y vamos a competir, y vamos a hacer una carrera". Aunque utilicen el mismo juguete.

O: Dan otro significado

M: Dan otro significado al juguete pero, desde aquí, lo que tenemos que intentar es que los juguetes que haya sean juguetes que no sean sexistas, que sirvan tanto pa los nenos como les nenes, como pal varón, como pa la hembra...dá lo mismo, y el tratú tien que ser igual, igualdad para la nena y el nenu. No se puede decir, por ejemplo, si el nenu trampuja la nena " ya me trampujaste la nena", no; igual da que trampuje el nenu a la nena que la nena al nenu. Lo que se haz es lo mismo, el hechu es que estás trampujando y estás haciendo una conducta que no tienes que hacer.

O: ¿Entonces si crees que desde el aula y desde la escuela si tenemos mucho que hacer?

M: Hay mucho que hacer, sobretodo también a nivel de editoriales, muchos cuentos cuando te pones a leerlos tienes que modificarlos porque siempre tienen ellos el papel de la mami, de la que queda en casa, de la que cocina, entonces esos cuentos lo que tienes que hacer es moldearlos. Puedes cambiar los personajes para que ellos identifiquen que no solo la mamá es la que se tiene que quedar en casa, sino también la carga hay que compartila. Aunque a nivel social esto cambió mucho eh, ahora los críos, por ejemplo, están muy acostumbrados a que ahora el padre tenga los roles que antes no tenía porque el sistema de trabajo se modificó.

O: Eso te iba a preguntar. si tú que llevas tantos años en educación ..¿Cuántos llevabas exactamente?

M: 20...23! (Se corrige)

O: Si tú que llevas 23 años ves algún tipo de avance o algún tipo de cambio en todo esto, quizás también debido a los cambios que hay en la sociedad.

M: Hoy por hoy todavía eh. Cuando se tienen les tutorías pa hablar con los padres y con les madres tienden siempre a venir más las madres que los padres, aunque el padre alomejor esté en casa haciendo el papel de ama de casa...como que les mamás se impliquen más. Y pa que vengan padre y madre, de una clase de 20 críos, pueden venir cuatro...

O: Parejes.

M: Cuatro parejes. Entonces...todavía como que la carga está más asumida por la madre, hay menos casos en los que los padres asumen la carga educativa. Yo es por lo menos lo que veo. Ahora... si noto también que son generaciones diferentes, que tienden a proteger más a los críos y a les crías, igual me da nenu que nena, como que tienen más miedos. Entonces esos miedos también influyen a la hora del juego, a la hora de relacionarse, por eso hablamos que la familia ye la clave. Claro que hay diferencias desde que empecé hasta ahora, unes son pa mejor y otras son pa peor...depende, pa unes cosas se abrió más pero pa otras como que se cerró.

O: Pues muy bien. Solo me queda darte las gracias por la entrevista y gracias por todo.

Interpretación de lo observado: La maestra del aula reconoce que existen claras diferencias entre las conductas asumidas por los niños y niñas dentro del juego. Del mismo modo, afirma que si bien el alumnado suele utilizar los mismo juguetes a la hora del juego libre, el significado que se le da al mismo objeto varía en función del género de referencia. Por otra parte, confirma que las niñas interpretan papeles que tienen que ver con el cuidado y la maternidad mientras los niños se centran en poner en marcha juegos donde se refleja la competitividad, el poder y la lucha. Del mismo modo, la maestra confirma una de las observaciones de la observadora cuando dice que el modo en que los niños y niñas arrebatan juguetes a compañeros/as es diferente; mientras ellos lo hacen de forma directa, ellas actúan de forma más "sibilina"



y tratan de hacerse con el juguete sin enfrentarse con ningún compañero/a. Así, la responsable del aula asume que el grupo de iguales tienen una función fundamental durante el juego libre de manera que, al haber más niños que niñas en el grupo clase, las niñas se ven obligadas a adaptarse a la norma masculina. Aunque, en esta dirección, también reconoce la intención de la mayor parte de los niños de querer guiar y dominar a sus compañeras mientras que ellas, en función de su personalidad, se dejan o no manipular por los anteriores.

Yendo más allá, la maestra contempla otra serie de factores en la construcción de la identidad de género, como son los factores familiares. En este sentido, le da especial importancia al papel que toman los adultos de referencia para el niño o niña y el modo en que se involucran o no en el juego del pequeño/a. Por su parte, en el aula, dice tomar las medidas necesarias para situar a los niños y a las niñas al mismo nivel y darles las mismas oportunidades. Para ello, trata de ofrecer los mismos juguetes a ambos sexos y actuar del mismo modo ante conductas inapropiadas independientemente de que sea un niño o una niña el ejecutor de la misma. Sin embargo, también reconoce alguno de sus límites y asegura que existen barreras que no dependen únicamente de ella, como son los libros sexistas que editan las diferentes editoriales ante los que se ve en la obligación de incluir ella misma alguna modificación. Por último, reconoce que, aunque los roles familiares han dado un vuelco en los últimos años y los niños y niñas van adquiriendo masculinidades y feminidades alternativas a las tradicionales, el papel de la educación de los hijos e hijas sigue siendo asumido, en mayor parte, por sus madres.

## ANEXO 12

OBSERVACIÓN 1		
Fecha: 2 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 2º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Carmen, Irene, Marcos y observadora.</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> La alumna y la observadora permanecen sentadas en su pupitre y Carmen se dirige a ella para entablar conversación.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>C: ¿Sabes una cosa Lindsey?  O: ¿Qué cosa?  C: Voy a tener una hermana  O: ¿Qué quieres más una hermana o un hermano?  C: Una hermana  O: ¿Por qué?  C: Porque así puedo defenderme de mi primo Enrique cuando me pegue.</p> <p><i>Irene y Marcos en otra ocasión:</i></p> <p>O: ¿Qué haces Irene?  M: Un cohete  O: Mira Marcos ¿Qué te parece el cohete de Irene?  M: A mi bien, pero yo voy a jugar con Jairo  I: Mi mejor amiga es Lucía.</p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> Carmen piensa que su capacidad física es inferior a la de su primo Enrique</p>		

y afirma preferir una hermana a un hermano porque, de esa forma, cree que podrán aunar fuerzas para poder enfrentarse al niño. En el aula, los niños y las niñas tienden a sentirse identificados entre sí según su género de referencia y, cuando un niño muestra desinterés por la actividad que realiza una niña, es común que ésta compense su desprecio dirigiéndose a otra chica con la que se siente más afín.

Nombre de los alumnos/as: Mar y Carlos

Descripción de la situación: Mar juega con las piezas de la construcción en su pupitre y la observadora se acerca a ella para preguntarle a qué juega.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué haces Mar?

M: Un muro para el pueblo

O: ¿Para qué?

M: Para que la gente no se caiga al otro lado del muro que hay agua

*Carlos en otra ocasión:*

O: ¿A qué juegas Carlos?

C: Con una pistola a hacer una trampa

O: ¿Para qué?

C: Para matar a los malos y salvar a los bebés. Pongo la trampa y se caen

Interpretación de lo observado: En el aula de segundo de educación infantil no existen diferencias entre los juguetes que utilizan los niños y niñas al constar, todos ellos, de piezas a partir de las cuales los niños y niñas construyen su propio juguete. Sin embargo, aunque los juguetes sean neutros, hay diferencias en el significado que le dan algunas niñas o niños en función de su género de referencia. Si bien Mar, al igual que sus compañeros, utiliza las piezas de la construcción para montar muros, castillos etc. el fin que tiene en la actividad es diferente al de la mayor parte de los niños. Mientras estos últimos construyen artilugios como pistolas para atacar a sus contrincantes, ellas suelen buscar la forma de construir elementos que sirvan de ayuda a otras personas para evitar un enfrentamiento. Así, Mar no pretende ser vista como una heroína dentro del poblado, sino que intenta servir de ayuda mientras se mantiene en un segundo plano.

Por otra parte, Carlos plantea un juego en el que aparecen "los malos" y es necesario luchar contra ellos. Así, justifica la utilización de armas y su papel como "salvador" de bebés dentro del juego.

Nombre de los alumnos/as: Cintia, Jana y Demien

Descripción de la situación: Cintia y Jana están en sus pupitres jugando a las piezas de la construcción y Demien, que observa de lejos como conducen el coche que están construyendo, se dirige a ellas.

Transcripción de la observación:

D: ¿Qué hacéis con vuestra casita de muñecas?

J: No es una casita de muñecas! es un coche y un autobús (con tono de enfado)

*(Demien se ríe)*

Interpretación de lo observado: En segundo de educación infantil no se observan claras diferencias entre las actividades desarrolladas por unos/as y otros/as estudiantes, pero comienza a existir cierto rechazo, por parte de algunos alumnos, hacia aquellas niñas que ponen en marcha juegos con los que se sienten más identificados los niños. Por ello, Demien lanza un mensaje a sus compañeras para que, aunque sigan jugando con el coche o el autobús que han construido, sean conscientes de que, como niñas, deberían estar empleando su tiempo en otro tipo de actividades. Las niñas, por su parte, defienden su posición y, aunque se sienten atacadas por Demien, no muestran ningún tipo de vergüenza ni intención de cambiar de juego.

Nombre de los alumnos/as: Marta, Julio y Andrés

Descripción de la situación: Los tres estudiantes están sentados en su pupitre y Julio propone jugar a las

tortugas Ninja a su compañero.

Transcripción de la observación:

J: ¿Jugamos a las tortugas Ninja?

A: Vale

M: ¿Yo puedo?

A: No, tu no

(Julio mira alrededor y ve que todos sus compañeros ya están organizados y desarrollando otros juegos)

J: Vale puedes jugar que son tres tortugas

M: Me pido a Leonardo

A: No tú te pides a Marki que a Leonardo ya se lo pidió Julio antes

M: Vale

Interpretación de lo observado: Algunos niños prefieren contar con otros chicos para distribuir los papeles durante el juego pero, en caso de no poder jugar con otros compañeros, aceptan la presencia de una chica. Sin embargo, en los juegos en los que se emplea dinamismo y acción, ellos suelen sentirse con el poder de dirigir el transcurso de la actividad y ellas tienen la sensación de que deben aceptar las condiciones que marcan los chicos si quieren formar parte de un juego en el que ellos toman un papel central. Así, Marta no se siente con la capacidad de negociar con sus compañeros y, lejos de reclamar sus derechos dentro del juego, actúa como si los niños le estuvieran haciendo un favor al permitirle formar parte de su grupo. Por otra parte, Julio siente el deber de defender el papel de su amigo en el momento en que una chica entra en escena. De lo contrario, ambos alumnos suelen desarrollar juegos donde se perciben como contrincantes dentro de una lucha.

### ANEXO 13

OBSERVACIÓN 2		
Fecha: 3 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 2º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
Nombre de los alumnos/as: Sindy, Izan y observadora		
<u>Descripción de la situación:</u> Izan está jugando a la construcción en su pupitre mientras que Sindy mira como el niño desarrolla el juego y coge las piezas que el niño no necesita.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		
O: ¿Por qué no jugáis al mismo juego?		
I: Porque no hay suficientes ruedas y las necesito yo (A Izan se le rompe una pieza y Sindy le busca otra igual y se la da)		
O: Pues a mí me gusta mucho la torre de Sindy porque es muy alta		
I: Es que ella solo sabe hacer torres, siempre hace lo mismo		
<i>Más tarde:</i>		
I: (Dirigiéndose a la observadora) Mira que alto es ahora mi tren. (Izan se levanta de su asiento y Sindy aprovecha para cogerle una pieza con forma de rueda)		
I: Trae que necesito yo la rueda (Sindy se la da y continua con la torre pero Izan se vuelve a levantar y la niña intenta hacerse con la pieza de nuevo)		

I: Oye!

(Sindy le da la pieza que le ha quitado y, además, busca otra igual para su compañero)

Interpretación de lo observado: En el aula hay poca cantidad de juguetes para que los niños y niñas puedan compartir los diferentes juegos y se vean obligados a cooperar entre ellos/as. Sin embargo, esto coloca en una posición de desventaja a aquellas niñas que se sitúan en segundo plano durante el juego y adoptan el papel de "ayudantes" de sus compañeros. Sindy anticipa los intereses de su compañero a los suyos y piensa que él tiene preferencia para elegir las piezas que quiere emplear. Por eso, lejos de exigir a Izan que le deje alguna de sus piezas, se siente en la obligación de hacerse con ellas mientras el niño no está presente e intenta, incluso, recompensarlo cuando es descubierta por su compañero.

Nombre de los alumnos/as: Juanma y Marisa

Descripción de la situación: Juanma y Marisa están jugando a las construcciones en sus pupitres y la observadora se dirige a ellos para entablar conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué haces?

J: Una gasolinera

M: Yo un vendedor de helados. Lo de él es más difícil ¿a que sí?

Interpretación de lo observado: Algunas niñas le dan más importancia al juego de los niños que al suyo y piensan que sus compañeros ponen en marcha juegos que suponen más dificultad y requieren de mayor esfuerzo. Así, Marisa no duda en reconocer el esfuerzo de su compañero mientras que, en la anterior transcripción, Izan buscaba la forma de quitarle méritos a su compañera cuando la observadora daba a conocer su gusto por la torre que Sindy estaba construyendo. A partir de este mecanismo, algunas niñas aprenden a percibir sus tareas como sencillas y de fácil ejecución a la vez que desarrollan cierta admiración por el trabajo de otros niños que, a veces, desprestigian el esfuerzo de las chicas como estrategia para mantener su status y privilegio.

Nombre de los alumnos/as: Graciela, Javier y Carolina

Descripción de la situación: Graciela está jugando con las piezas de la construcción y la observadora se acerca a ella.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué haces Graciela?

G: Una pistola

O: ¿Para qué?

G: Para matar

O: ¿A quién vas a matar?

G: A nadie, es solo de mentira. No voy a hacer daño a nadie

*En otra ocasión:*

O: ¿Qué haces?

J: Un tren

O: ¿Quién conduce?

J: Yo

O: (Dirigiéndose a Carolina) ¿No puedes conducir tu Carol?

C: ¿Yo?

O: Sí ¿Por qué no?

C: Yo no sé ni de verdad ni de mentira.

Interpretación de lo observado: Como ya habíamos comentado, no existen demasiadas diferencias entre los juegos que desarrollan los niños y las niñas. Sin embargo, las niñas muestran mayor reticencia a poner en marcha actividades donde se refleje violencia y daño hacia otras personas. Así, aunque Graciela reconoce estar construyendo una pistola y el fin de su realización sea "matar" a otra persona, aclara no pretender agredir a nadie en la realidad. En esta dirección, se observó también como algunas niñas reconocieron en diversas ocasiones formar parte de un juego que no tendrían consecuencias en la vida real mientras la mayoría de los niños, por su parte, mostraron mayor disposición para adentrarse en el juego y menor capacidad para distinguir entre lo ficticio y lo real. Así, como vemos en la segunda transcripción, Carolina compara la actividad lúdica con su vida real y piensa que aquellas actividades que no puede realizar en la esfera real, tampoco podrá desempeñarlas con éxito en el escenario lúdico.

Nombre de los alumnos/as: Juan y Cintia

Descripción de la situación: La observadora permanece sentada en el pupitre con Juan y Cintia mientras que éstos se disponen a recoger los juguetes.

Transcripción de la observación:

J: ¿Sabes cómo se llama mi profe de kárate?

C: ¿Y la mía de ballet?

O: Ah... ¿pero no vais juntos a la misma actividad?

C: No claro

O: ¿Por qué no?

C: Porque ballet es de chicas

O: ¿Por qué?

C: Porque los chicos si se ponen el traje de ballet hacen el ridículo

O: ¿Y las chicas tampoco pueden ir a kárate?

C: No porque nos pegan

Interpretación de lo observado: Algunos niños y niñas, no solo tienen interiorizado el tipo de actividades que pueden realizar según su género de referencia, sino que reconocen los principales impedimentos de cada género para desempeñar tareas más propias del género opuesto. En este sentido, Cintia habla del ridículo al que se sometería un niño que llevara puesto un traje de ballet y de la escasa capacidad de las niñas, en cuanto a fuerza física se refiere, para competir con niños. Así, las niñas comienzan a entender que deben cuidar aquel elemento que logra diferenciarles del género opuesto hasta alcanzar la feminidad hegemónica: El físico y la vestimenta; mientras los niños, por su parte, comienzan a hacer uso de la fuerza física para acentuar su masculinidad y defender su posición de privilegio dentro del aula.

## ANEXO 14

OBSERVACIÓN 3		
Fecha: 4 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 2º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Luis, Fernanda y observadora		
<u>Descripción de la situación:</u> Luis y Fernanda juegan en su pupitre mientras la observadora construye su propio juguete. Luis se dirige a la observadora para entablar conversación.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		

L: ¿Sabes que me trajeron los reyes un todo terreno?  
 F: Y a mí una cocinita  
 O: Me encantan las cocinitas ¿a ti no te gustan las cocinitas Luis?  
 L: No  
 O: ¿Por qué?  
 L: No sé. En mi casa tengo una pero es de mi mamá.

Interpretación de lo observado: La mayor parte de los niños y niñas de 4 años no se sienten ofendidos cuando se les pregunta por alguna actividad que normalmente se relaciona con el género femenino. Aunque suelen afirmar no sentir preferencia por ella, no saben dar una razón y suelen justificar sus gustos tomando con referencia a adultos significativos en la vida del niño o niña. Así, Luis no sabe dar una explicación de porqué no le gustan las cocinitas pero entiende que es un espacio que pertenece a su madre dentro de su hogar y en el que el niño no tiene cabida. Así, los estudiantes comienzan a desarrollar sus juegos en escenarios en los que toman un papel importante aquellos adultos con los que se sienten más afines según su género de referencia.

Nombre de los alumnos/as: Gisela, Mario y observadora

Descripción de la situación: Gisela, Mario y la observadora construyen sus juguetes en sus pupitres y Gisela se dirige a la observadora.

Transcripción de la observación:

G: ¿Tú trabajas?  
 O: Yo no ¿y tú?  
 G: Si  
 O: ¿Dónde?  
 G: Aquí ¿no me ves? escribiendo y eso.  
 M: Yo construyendo y conduciendo

Interpretación de lo observado: Dentro de la escuela, algunas niñas se sienten más identificadas con tareas que requieren del esfuerzo intelectual como es la escritura llegando a percibir, incluso, que esa es su obligación y trabajo. Otros niños, como Mario, entienden la escritura y todo lo que tiene que ver con el trabajo escolar dentro del aula, como tareas secundarias adquiriendo el momento del juego, en el que pueden emplear la fuerza y desarrollar actividades que requieren de dinamismo y acción, especial importancia para los varones.

Nombre de los alumnos/as: Javier y observadora

Descripción de la situación: Javier construye su juguete en el pupitre y la observadora se acerca para pedirle permiso para participar en el juego.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué juegas?  
 J: A cazar monos y matarlos  
 O: ¿Puedo jugar?  
 J: Si pero mientras que yo cazo tienes que cantar la canción "estrellita estrellita donde vas tú tan bonita..."

Interpretación de lo observado: En aquellos momentos donde la observadora pide permiso a algún niño para participar en una actividad, algunos niños la aceptan pero, a cambio, por su condición de niña, le piden que desarrolle otro tipo de actividades más propias de su género. Así, Juan pasa a ser el protagonista de la actividad que realiza y deja que la observadora participe en la misma si ella permanece en un segundo plano, si acepta que sea el niño el único que haga gala de su fuerza y valentía mientras ella canta una canción que acentúa aún más su feminidad.

Nombre de los alumnos/as:Sandra y observadora

Descripción de la situación: Antes de bajar al patio de recreo, Sandra se dirige a la observadora para preguntarle si jugará con las niñas en el patio.

Transcripción de la observación:

S: ¿Vas a jugar en el patio con nosotras?

O: Si claro

S: Vamos a jugar a lobos

O: ¿Y qué hay que hacer?

S: Tenemos que correr porque Juanjo y Celso como tienen la mano ligera...y tenemos que correr en tacones.

Interpretación de lo observado: Algunas niñas, como Sandra, relacionan el género masculino con la violencia y la agresividad y normalizan estas conductas en niños. En este caso, Juanjo y Celso son dos niños de 1º de educación infantil y, por tanto, tienen un año menos que Sandra. Sin embargo, al margen de la variable edad, algunas estudiantes se perciben a sí mismas como más vulnerables y piensan que, a pesar de ser un niño de menor tamaño quien las agrede, ellas no podrán defenderse de sus ataques. En otros casos, como es el que vemos en esta transcripción, las niñas huyen de los niños y hacen uso de este tipo de tácticas en las que ellas se colocan a sí mismas en una posición de mayor vulnerabilidad, como una forma de acentuar su feminidad. Así, el objetivo de Sandra cuando escapa de sus compañeros no es solo evitar que le peguen, sino utilizar ese momento para correr en tacones y hacer notar su indefensión y pasividad.

Nombre de los alumnos/as:María y observadora

Descripción de la situación: María y la observadora permanecen jugando en sus pupitres y la niña interrumpe el juego para establecer una conversación con la observadora.

Transcripción de la observación:

M: Alex y yo somos del Sporting

O: ¿Te gusta el fútbol?

M: No, pero soy de un equipo de futbol como mi padre.

O: ¿Y por qué sabes que tu padre es de un equipo de fútbol?

M: Porque dice palabrotas cuando lo ve, y cuando las dice es que le gusta.

Interpretación de lo observado: Algunas niñas, no solo normalizan los insultos y "palabrotas" por parte del género masculino, sino que relacionan estas conductas con un sentimiento agradable por parte del niño/hombre y con un acto impulsivo que refleja el bienestar del género masculino en un momento determinado. Además, en este caso, María busca la forma de empatizar con Alex y, a pesar de decir que no le gusta el futbol, reconoce pertenecer a un equipo de futbol para intentar establecer algún lazo de unión con su compañero. Por otra parte, la necesidad de vincularse a un equipo de fútbol puede deberse al prestigio que tiene este deporte dentro de la escuela y a la posición de poder que adquieren aquellos/as que lo practican. Por ello, si bien el futbol es desarrollado en mayor medida por los chicos, las chicas pueden sentirse en la necesidad de vincularse a él de otras formas.



**ANEXO 15**

<b>OBSERVACIÓN 4</b>		
Fecha: 5 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 2º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
<b>CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA</b>		
<b>DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN</b>		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Daniela, Mar, Pelayo y observadora</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Daniela, Mar y Pelayo juegan a la mesa de juegos dividida en cuatro actividades: El piano, el ordenador, el teléfono y el libro. Sin embargo, éste último es dejado en segundo plano por los estudiantes y la maestra se dirige a ellos/as para pedirles participar en la actividad del libro.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>O: ¿Puedo jugar con vosotros?  M: Si, pero tienes que jugar solo a éste (señala al libro)  D: Es que a mí tampoco me gusta mucho ese  O: (Se pone a leer el libro) "El patito cruzó el camino..."  M: No, solo mira. Ni patito ni patita, tú solo mira y juega, sin leer.</p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> Aunque la transcripción no aporta datos directos sobre la investigación, ayuda a entender el proceso que la investigadora tuvo que seguir hasta ser aceptada por los niños y niñas. A pesar de compartir escenario de juego con el alumnado, la investigadora se vio en la obligación de aceptar el papel que el resto de niños y niñas le otorgaban durante la actividad lúdica. Al ser percibida por los/las estudiantes como una niña recién llegada, los niños y niñas se sentían en el poder de dirigir a la observadora llegando, incluso, a utilizarla en aquellas ocasiones donde necesitaban de un participante en el juego para desarrollar alguna tarea que ninguno/a deseaba ejecutar. Además, en aquellos momentos en que la observadora utilizaba algún recurso que no estaba al alcance de los niños (de manera no intencionada) como puede ser, en el caso que mostramos, el saber leer, algunos/as niños/as se mostraron molestos/as e intervinieron para redirigir el juego e implantar normas.</p>		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Mario y Carolina</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Mario y Carolina juegan en su pupitre a construir sus propios juguetes y la observadora se dirige a ellos para preguntarles a que juegan.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>O: ¿Qué haces Mario?  M: Una casa  O: ¿Y quién vive en ella?  M: Jaimito  O: ¿Y tú? (Dirigiéndose a Carolina)  C: Un helicóptero  O: Pues igual Jaimito podría ir en helicóptero hasta su casa  C: ¡Sí!  M: Es que es una casa nueva, no se puede entrar  O: Bueno...pues esperamos  (Mario se pone a construir otra figura)  O: ¿Qué haces ahora Mario?  M: Un coche y un avión  O: ¿Para qué?</p>		



M: Para que Jaimito venga a su casa  
 O: ¿Pero no iba en helicóptero?  
 M: Es que ahora va a sacar el carnet de coche

Interpretación de lo observado: Mario y Carolina, aunque comparten el mismo juego, construyen sus juguetes por separado. Cuando la observadora les propone desarrollar una actividad conjunta y utilizar la aportación de cada uno/a para construir el escenario lúdico, Carolina no duda en aceptar la proposición y pretende que su helicóptero sea quien transporte a Jaimito a la casa que el niño está construyendo. Sin embargo, Mario, aunque no se niega abiertamente a jugar con la niña, pone en marcha estrategias, como la construcción de sus vehículos particulares, para que Carolina quede al margen del juego. Éste tipo de mecanismos de actuación se observaron en diversas ocasiones de forma que suele ser el niño quien decide autoabastecerse en su juego y rechazar cualquier tipo de aportación que pueda hacerle una niña.

Nombre de los alumnos/as: Santiago, Raquel, maestra y observadora.

Descripción de la situación: Raquel pide permiso a la maestra para jugar con Santiago, la maestra le concede el permiso y Raquel se dirige a la mesa de Santiago esperando ser aceptada por el niño.

Transcripción de la observación:

R: Profe ¿puedo jugar con Santiago?  
 M: Si  
 (La niña coge alguna pieza del pupitre donde está sentado Santiago y se pone a jugar al margen)  
 O: ¿Pero no ibas a jugar con Santiago?  
 R: Si, yo le hago lo que él necesite.  
 O: ¿Qué haces Santiago?  
 S: Un tren  
 R: Pues yo puedo hacer las ruedas  
 (Santiago se pone a construir las ruedas)  
 O: ¿Pero no iba a hacer Raquel las ruedas?  
 R: No me deja  
 S: Es que esto es muy difícil Raquel  
 R: Bueno pues yo haré galletas  
 S: ¿Me haces el volante con una galleta?  
 R: No  
 S: Anda...déjame una galleta  
 (La niña se la da)  
 S: Gracias. Más tarde haré una flor y te la daré a ti.  
 (Raquel lanza un beso al niño)

Interpretación de lo observado: Algunas niñas toman un papel secundario durante la actividad lúdica y se limitan a actuar como ayudantes de sus compañeros. Sin embargo, si bien Raquel acepta este papel desde el primer momento, Santiago no solo quiere ser el protagonista y principal ejecutor de la actividad, sino que quiere que la niña interfiera solo en aquellos momentos en que él cree preciso. Este tipo de actitudes anulan la capacidad de decisión de algunas niñas que, aunque en un principio pueden mostrar su enfado (como en el caso de Raquel cuando se niega a darle una galleta al niño), terminan por ceder a las exigencias de su compañero. Por otra parte, algunos niños piensan que un gesto de amor y cariño, como puede ser una flor, es la mejor forma de conseguir el apoyo de las niñas y de compensarles por su pequeña aportación durante el juego.

**ANEXO 16**

<b>OBSERVACIÓN 5</b>		
Fecha: 6 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 2º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
<b>CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA</b>		
<b>DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN</b>		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Demien, maestra y observadora</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> La maestra propone a la observadora bajar los balones al patio para que ésta pueda observar las diferencias entre niños y niñas en el recreo cuando se juega al fútbol. Cuando la maestra les dice a los niños que podrán bajar los balones al recreo, Demien se dirige a la observadora para comunicarle lo sucedido.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>D: (Dirigiéndose a la observadora) Hoy bajamos los balones  O: ¡Qué bien! ¿Puedo jugar?  D: Tu solo con el de HelloKitty  O: ¿Por qué?  D: Porque eres una niña  O: ¿Solo por eso?  D: Porque tienes el pelo largo y nosotros no  O: Bueno pues me pongo triste... (pone cara de tristeza)  D: Vale pues juegas con nosotros</p> <p>(Pasado un rato la observadora está en la fila dispuesta a bajar al patio y Demien se acerca a ella)</p> <p>D: Lindsey, tengo una idea ¿Por qué no te sientas en el patio mientras que los niños jugamos y nos ves jugar?  O: Porque quiero jugar  D: Pues el balón de HelloKitty es muy bonito, te va a gustar mucho.  O: No, quiero el vuestro.  M: Como sigamos hablando en la fila no bajamos los balones  D: Vale pues mejor  (Demien se dirige a Pedro)  D: (dirigiéndose al niño) Tenemos que coger nosotros el balón y pasárnoslo entre nosotros ¿vale? y así todo el rato.</p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> En el aula de segundo de educación infantil hay dos balones: Uno para las niñas, con dibujos de la muñeca HelloKitty, y otro para los niños, de Spiderman. Los niños y niñas tienen interiorizado que deben desarrollar juegos por separado porque la escuela tiende a hacer este tipo de separaciones con el fin de resguardar a las niñas de las actitudes violentas de los niños durante el juego. Por ello, Demien se muestra sorprendido ante la proposición de la observadora de jugar con el balón de los niños. Así, no solo se niega a que la chica entre en su grupo, sino que intenta convencerla de que es preferible que juegue con el balón de las niñas. Por otra parte, aunque siente lástima de la observadora en un momento determinado, el que la chica pueda jugar con él supone un problema hasta el punto en que vuelve a retomar la disputa minutos más tarde cuando ha tenido tiempo de pensar una estrategia para eliminar a la chica del juego.</p> <p>Por último, cuando entiende que no va a convencer a la observadora para que juegue con el balón de HelloKitty, recurre a su compañero para poner en marcha una estrategia para que sea ella misma quien decida abandonar la actividad. En esta dirección, es importante tener en cuenta que no siempre se recurre</p>		

a la exclusión directa de un niño o una niña durante el juego sino que existen otro tipo de mecanismos que terminan por excluir a determinadas personas.

Nombre de los alumnos/as: Leire, Irene, Carlos y observadora

Descripción de la situación: Leire está construyendo un castillo y la observadora se acerca a ella para entablar conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué haces Leire?  
 L: Un castillo  
 O: ¿Quién vive en él?  
 L: El rey y la princesa  
 O: ¿Y qué hacen?  
 L: Pues besarse...son novios. Pero todo es de mentira eh  
 O: ¿Por qué?  
 L: Porque eso solo existe en las películas y en los cuentos  
 O: ¿Por qué lo sabes?  
 L: Porque yo no los veo  
 I: Pues yo sí que los veo, sí que existen  
 O: Y si no crees en ellos ¿Por qué los escuchas?  
 L: Porque me los cuenta mi madre para dormir de noche.

La observadora se dirige a Carlos para proponerle hacer un castillo y comparar su reacción con la de las niñas

O: ¿Qué haces Carlos?  
 C: Un camión  
 O: ¿Por qué no haces un castillo?  
 C: Vale, voy a hacer un castillo de guerra  
 O: ¿Para qué es?  
 C: Para matar a los malos  
 O: ¿Y tú quién eres?  
 C: El bueno, el jefe  
 O: ¿Y los malos?  
 C: Los de la bandera roja

Interpretación de lo observado: Algunos niños y niñas, aunque ceden a realizar la misma actividad, le dan significados diferentes en función de su género de referencia. Mientras Leire e Irene relacionan la construcción de un castillo con el príncipe y la princesa que lo habitan, Carlos piensa en un castillo de guerra donde él actúa como salvador y principal protagonista. Sin embargo, es importante resaltar la argumentación de Leire cuando dice no creer en los castillos encantados y habitados por príncipes y princesas porque nunca ha visto uno en la vida real. Así, no todos los niños y niñas tienen interiorizado el ideal de amor que se refleja en los cuentos y dibujos animados sino que algunos/as son capaces de hacer distinciones entre el mundo real y el ficticio.

Nombre de los alumnos/as: Grupo clase

Descripción de la situación: La maestra baja los balones al patio para que la observadora contemple como los niños y niñas juegan con él. Cuando todos los niños y niñas están el patio la maestra lanza ambos balones hacia arriba y los niños se dirigen hacia el balón azul y las niñas hacia el balón rosa. En ese momento, vemos como aparecen los niños de tercero de educación infantil y se apoderan del balón de las chicas. Las chicas terminan por abandonar el juego y aceptar que sus compañeros jueguen con el balón que les pertenece.

Interpretación de lo observado: El deporte en general y el fútbol en particular, es utilizado por la mayor

parte de los chicos como herramienta que consigue hacer notar su status de privilegio y la zona de recreo a la que sus compañeras no deben acceder. Por su parte, la mayoría de las niñas tienen asumido que los chicos tienen mayor poder sobre el balón y que lo ceden en el caso de que sus compañeros lo demanden en un momento determinado del juego. Además, en este caso, los niños no tienen en cuenta el color de la pelota sino que, por el contrario, prima la sensación de poder sobre el juego que las connotaciones femeninas que pueda tener el juguete.

Nombre de los alumnos/as: Demien y observadora

Descripción de la situación: La observadora ve cómo Demien come un pastelito en cuyo envoltorio aparece reflejada "la pantera rosa" y se acerca a él para entablar conversación.

Transcripción de la observación:

O: Hola Demien, qué rico eso que comes ¿qué es?

D: Un pastelito

O: A mí me encanta el chocolate ¿qué dibujo es ese?

(Demien no contesta)

O: Parece la pantera rosa

D: ¡No! Es Superman

Interpretación de lo observado: Los colores actúan como principal elemento diferenciador a cortas edades. Por ello, a pesar de tratarse de algo evidente, Demien niega estar comiendo un "pastelito" envuelto con un dibujo de la pantera rosa y asegura ser Supermán el que viene reflejado en el papel.

## ANEXO 17

OBSERVACIÓN 6		
Fecha: 9 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 2º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Mario y Jairo		
<u>Descripción de la situación:</u> Mario y Jairo están en su pupitre negociando la actividad que van a poner en marcha conjuntamente durante el juego libre. La observadora se acerca a ellos para ver el modo en que consiguen ponerse de acuerdo.		
<u>Transcripción de la observación:</u>		
M: ¿Jugamos a hacer galletas?		
J: No, ¿cómo vamos a hacer galletas?		
M: Jo, es que mola.		
J: Bueno pues primero construimos el robot y luego hacemos galletas		
M: Vale		
(Al rato se ve a los niños haciendo galletas y simulando meterlas en un horno)		
<u>Interpretación de lo observado:</u> En segundo de educación infantil, aunque hay niños y niñas comienzan a mostrar preferencia por los juegos que se relacionan con su género de pertenencia, la mayor parte de los/las estudiantes se encuentran en un momento de experimentación en el que aceptan jugar a cualquier tipo de actividad. Por ello, resulta común observar a niños y niñas que desean jugar a actividades que se relacionan con el género opuesto y tratan de negociar para poder desarrollar esos juegos. Así, los niños y niñas de cuatro años de edad aún no tienen interiorizado los juegos que se relacionan con uno y otro		

género y no suelen poner impedimentos para ejecutar otros con los que no se sientan tan identificados/as.

Nombre de los alumnos/as: Demien Carlos y observadora

Descripción de la situación: Tras la disputa de la sesión anterior entre Demien y la observadora, ella se dirige a él para retomar el tema de controversia.

Transcripción de la observación:

O: ¿Hoy me dejarás jugar contigo?

D: Vale, pero haremos coches.

O: Vale

Cuando comienzan a construir los coches:

O: Mira mi coche ¿te gusta?

D: No, ponle más piezas

O: ¿Así vale?

(Demien destroza el coche de la observadora)

D: Esto no vale, está mal. Ya te dije que tenías que poner mejor las piezas. Toma, empieza poniendo ésta. Ponte en este sitio (señala a su lado) y haz bien tu coche.

C: Oye, se ha caído una pieza ¿Alguien puede cogerla?

D: Si, Lindsey.

(La observadora coge la pieza y se la da a Carlos)

O: Cuando acabe esto vais a alucinar

D: Pero si eso no es nada, pon esta pieza ahí anda (con cara de desesperación)

(La observadora se despista un momento y los niños le quitan alguna de las piezas para ponerlas en sus coches. Cuando la observadora se da cuenta, sin decirles nada, los niños comienzan a excusarse)

C: Es que las necesito para un coche que voy a construir luego.

O: (Dirigiéndose a Carlos) Pues yo ahí no veo un coche, veo un castillo.

C: ¡Mentira! Es un transformer. ¿A que no parece un castillo?

D: No, es un coche.

(La observadora abandona la escena enfadada ante la destrucción de su coche)

Interpretación de lo observado: Los niños, aunque aceptan la participación de la observadora en la construcción de coches, le dan un papel secundario y asumen el rol de expertos que deben enseñar a la chica a hacer un coche de forma correcta. De esta forma aunque, como hemos visto en la transcripción anterior, el alumnado no se decanta de forma clara por unas u otras opciones lúdicas, se sienten capaces de guiar a otros/as solo en aquellas actividades que se relacionan con su género de referencia. Del mismo modo, Demien piensa que la chica no está a su mismo nivel cuando construye su propio coche y por eso le destroza el vehículo y le pide que vuelva a construirlo de la única forma posible: la manera en que él le diga. Además, los chicos le otorgan el papel de ayudante a la observadora y por ello, cuando es necesario realizar alguna labor que ningún otro compañero desea hacer como, por ejemplo, recoger fichas del suelo, los niños asignan esta tarea a la observadora al interpretar que debe asumir el papel que ellos le concedan.

Nombre de los alumnos/as: Juan, Erik y observadora

Descripción de la situación: Erik acude a buscar a la observadora para que participe de nuevo en la construcción de los vehículo.

Transcripción de la observación:

E: Ven, ponte a hacer un coche.

O: Vale pero solo si no me lo volvéis a destrozar.

(La observadora comienza a construir su coche y Juan se dirige a ella)

J: ¡Ey! Necesito esa pieza.

O: La tengo yo, no te la voy a dar.

J: Pues entonces no juegas.

O: Si que juego  
 J: Pues dámela, te la cambio por esta (Juan le enseña a la observadora una pieza exactamente igual a la que tiene ella)  
 O: Pero si es igual que esta.  
 E: (Dirigiéndose a Juan) Pero si es un carrito de bebés lo que estás haciendo.  
 J: Es un coche enorme

Interpretación de lo observado: Los niños admiten la presencia de la observadora en sus juegos solamente si ella acepta las normas que ellos le imponen. Además, quieren su presencia para hacer notar la diferencia de status entre unos y otros jugadores/as. Por ello, en el momento en que la chica se niega a cederle a un niño una pieza éste la amenaza con expulsarla de la dinámica lúdica. Por otra parte, es importante tener en cuenta que la pieza que quería obtener el chico, era de igual composición a aquella por la que quería cambiársela a la chica. En esta dirección, vemos como el objetivo del alumno no es obtener la pieza sino dominar a su compañera durante el juego y ser él quien guíe el rumbo de la actividad. Por otra parte, vemos como con cuatro años de edad, los niños comienzan a utilizar la broma y la burla como recurso para acentuar su masculinidad. De esta forma, se hace alusión al carrito del bebé (relacionado con la femineidad) para desprestigiar el coche que está construyendo uno de los niños.

Nombre de los alumnos/as: Nerea, Mar, Observadora y Pablo

Descripción de la situación: Nerea, Mar y la observadora están jugando a "las tiendas" y Pablo se dirige a ellas para participar en el juego.

Transcripción de la observación:

M: ¿Qué talla de pantalón usas?

O: La 36

M: Pues te buscaremos unos pantalones de esa talla

P: ¿Puedo jugar con vosotras?

N: Sí, ponte a coser en esta mesa mientras nosotras vestimos a la chica.

Interpretación de lo observado: Si en el ejemplo anterior veíamos como los niños ponen sus propias normas en aquellos juegos con los que se sienten más identificados, las niñas utilizan el mismo mecanismo para que alguno de sus compañeros pueda participar en actividades feminizadas. Así, Mar y Nerea toman el papel de dependientas que deben satisfacer los deseos de su cliente (la observadora) y quieren que Pablo sea quién confeccione el vestuario y tome el rol de ayudante durante el juego.

## ANEXO 18

GRUPO DE DISCUSIÓN		
Fecha: 11 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 2º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Grupo clase		
<u>Descripción de la situación:</u> Llega la hora de ir al patio y, tras haber acordado con la observadora los niños y niñas que se necesitaban para hacer el grupo de discusión, la maestra pidió a niños y niñas específicos/as que se dirigieran con la observadora a otro aula donde poder contarles en cuento. En esta ocasión, se escogió un espacio diferente porque el aula tradicional estaba ocupada por el resto de niños y niñas y, al querer realizar un grupo de discusión más dinámico y participativo que en el curso anterior, no era posible realizar la actividad con el total de alumnos y alumnas del aula. Por otra parte, antes de comenzar la lectura del cuento la observadora se aseguró de que todos los niños y niñas quisieran participar		

voluntariamente.

Transcripción de la observación:

O: Chicos y chicas sentaros bien, es muy importante que no os mováis de dónde estáis sentados/as ¿vale? Os voy a contar el cuento, os escogí a vosotras y a vosotros porque creo que sois los niños y niñas que mejor vais a saber hablar del cuento (se organiza a cada niño y niña). Primero yo os voy a contar el cuento; el cuento se llama "la princesa vestida con una bolsa de papel" y, cuando acabe.. (interrumpe un niño para decir que se va a enamorar del príncipe), y cuando acabemos, vosotros/as me vais a decir a ver qué os pareció. (interrumpe otra niña para decir que quiere ser la princesa). Vale, al final del cuento me decís quien queréis ser ¿vale? (otro niño interrumpe para decir que quiere ser el príncipe). Ahora callados/as que voy a empezar yo ¿vale? . *"Ésta es la historia de la princesa **Elizabeth** y el príncipe **Ronald**. Un día, cuando los jóvenes enamorados planeaban con detalle su matrimonio, irrumpió en escena un gran dragón que prendió fuego al castillo de Elizabeth y a sus vestidos (un niño interrumpe para decir que quiere ser el dragón . Tras el destrozo, el gran dragón huyó volando llevándose consigo al príncipe Ronald, transportado por los fondillos de sus pantalones. La princesa Elizabeth se puso furiosa. Encontró una bolsa de papel, se vistió con ella y persiguió al dragón. La princesa engañó al monstruo haciéndole exhibir todos sus poderes mágicos hasta que, exhausto, el dragón se durmió. La princesa, rápidamente, se introdujo en la cueva del dragón para salvar a Ronald. Y encontrarse con la sorpresa de que su príncipe no quería ser salvado por una princesa cubierta de hollín y sin nada más que ponerse que una bolsa de papel. Elizabeth, estupefacta ante el repentino giro de los acontecimientos, se dirige a su amado con las siguientes palabras: "Ronald, tu traje es realmente bonito y tu pelo está muy bien peinado. Pareces un verdadero príncipe, pero eres un idiota". La historia termina mostrando a la princesa alejándose, sola, bajo la puesta de sol y con las siguientes palabras: "Después de todo, no se casaron".*

Niña: ¿Por qué?

O: Porque iba vestida con una bolsa de papel sucia y vieja. A ver, vamos a levantar la mano y decir cada uno qué os parece. Demien ¿qué te parece a ti el cuento?

D: Me gustó cuando el dragón voló el mundo

O: Y quemó a cincuenta bosques enteros. ¿y qué te pareció que el príncipe no se quisiera casar con la princesa?

D: Mal porque no se casaron

O: ¿Y te gustó cómo iba la princesa?

(No sabe contestar y termina respondiendo que sí)

O: ¿Y a ti Carolina, te pareció mal o bien?

C: Mal, porque si el príncipe se casaba con la princesa tenía que casarse

O: ¿Y daba igual que fuera vestida con una bolsa de papel? ¿o cómo te hubiera gustado que fuera vestida la princesa Carol?

C: Con el vestido

O: Pero no le quedó otro remedio que ir con la bolsa de papel. ¿qué te parece a ti Mahebe?

M: Me gustó cuando el dragón quemó 50 bosques enteros y me gustó cuando fue a salvar al príncipe.

O: ¿Y qué os hubiera gustado más, que la princesa salvara al príncipe o que el príncipe salvara a la princesa?

M: Me gustó cuando el dragón quemó los bosques (hace caso omiso a la pregunta de la observadora)

O: ¿Y a ti Irene?

I: Cuando la princesa encontró al príncipe.

O: ¿Y te gustó como fue vestida?

I: Si

O: ¿Y a ti Mar?

M: Me parece mal porque el dragón quemó los bosques y nunca un dragón quemó dos bosques enteros y la princesa se tenía que casar pero el dragón quemó el castillo.

O: ¿Te parece mal? ¿y qué te hubiera gustado más que el príncipe salvara a la princesa o que la princesa salvara al príncipe?

Carlos: Que la princesa salvara al príncipe

O: ¿A ti Demien?

(Interrumpe Mahebe)

M: Tienen los pelos iguales

O: Tienen los pelos iguales sí, es verdad que son los dos rubios.

M: Y las coronas también, lo que pasa que una es más grande.

O: Sentaron, sentaros. A ver Demien ¿qué querías tu decir? ¿Te gustó que la princesa salvara al príncipe?

(De nuevo no sabe contestar y se queda callado por lo que responde Soraya)

S: A mí no

O: ¿Porque no a ver?

(responde un niño para decir que sí le gustó)

O: ¿Y a ti porque no Mahebe?

M: Porque el príncipe le dijo que no estaba guapa. No me gusta nada ese cuento.

(Interviene Carlos)

C: Solo me gustó lo demás

O: Y ¿qué es lo demás, lo del dragón?

(Carlos asiente)

O: ¿Y tú Carolina, qué hubieras preferido que se casaran al final o que no?

C: Que se casaran

O: ¿Y tú Demien? (en un tercer intento porque el chico le dijera algo acerca del tema)

(Demien no contesta e interviene Irene)

I: Yo quiero ser la princesa

O: Y tú puedes ser el príncipe Demien

D: No, yo el dragón

(Interviene Carolina)

M: Mario y Pelayo pueden ser los príncipes

O: ¿Tú quieres ser el príncipe Mario?

M: No, yo no.

(interrumpe una niña para decir que quiere ser la princesa)

La observadora coloca a cada niño/a en su sitio y Demien pide la palabra.

O: a ver Demien, dime

D: Que no está bien que un dragón quemó un castillo.

O: Eso también habría que mirarlo...porque fíjate...quemó un castillo.

(Irene pide permiso para ir al baño)

O: ¿Entonces ninguno de vosotros quiere ser el príncipe?

(todas las niñas responden que quieren ser la princesa)

O: ¿Qué final hubierais puesto vosotros/as al cuento?

I: Me gustaría que se casaran al final

O: ¿Y te pareció bien lo que le dijo el príncipe a la princesa, que estaba hecha un desastre?

I: No

O: ¿Y a ti Demien?

D: Si

O: ¿Por qué? ¿Por qué iba hecha un desastre)

(Interviene Carolina y se dirige a Demien)



C: Dí que no

O: Bueno él que le diga lo que quiera.

D: Lo de casarse el príncipe con la princesa no, no me gusta.

O: Pero si no se casaron. A ver vamos a poner aquí todas las hojas a ver qué hoja os gusta más.



(Cada niño o niña coge una hoja y Rubén propone una forma de organizar la actividad, coge una ficha del dragón y dice "mira qué agotado está")

Mahebe: La princesa está cocida. Mira Linsey la princesa está cocida

O: Si que está cocida sí.

(Interviene Demien)

D: Y el dragón muy agotadísimo

O: Ahora vamos a comentar lo que pasa en la hoja que tenéis en la mano ¿vale?. A ver Irene ¿qué pasa en tu hoja? ¿qué están haciendo el príncipe y la princesa en tu hoja?

I: Le está diciendo que está muy fea

O: ¿Y qué piensas tú de eso?

I: Pues muy mal, porque está llena de ceniza y el príncipe no la quiere porque está llena de ceniza

O: ¿Y a ti te parece bien lo que hizo el príncipe?

I: No, porque está riñéndola

O: Mirar todos/as la hoja de Irene ¿os parece bien que la riñera así?

(todos/as contestan que no les parece bien)

O: A ver Demien, qué pasa en tu hoja

D: Que el dragón está quemando a los bosques enteros

O: ¿Y tú qué hubieras hecho si fueras el dragón?

D: Quemar los bosques así (abre la boca y sopla)

O: Entonces no te parece tan mal porque tu hubieras hecho lo mismo

D: Yo quemaba la luna y el sol

O: A ver Mahebe ¿qué pasa en tu hoja?

M: Que el dragón ha quemado a la princesa y está cocida por las dos manos  
(Demien dice que está desnuda)  
O: ¿Y te parece bien que esté desnuda?  
D: No, porque así no se puede salir a la calle.  
(Interviene Mahebe)  
M: Pues a mí no me gustó que cogieran al príncipe por los pantalones  
O: ¿Y qué hubieras preferido?  
M: Que la cocieran  
O: ¿Te gustó que la cocieran? A ver Mario ¿qué pasa en tu hoja?  
M: Que la princesa va a picar al dragón  
O: ¿Y a qué fue la princesa allí?  
M: A salvar al príncipe  
(Un niño pide permiso para ir a beber)  
O: ¿Qué pasa en tu hoja Demien?  
D: Que la princesa se está agachando para que el dragón no la coma  
O: ¿y está guapa o fea?  
(Mahebe interviene)  
M: Fea, con el pelo todo enredado  
O: ¿Y cómo tendría que estar?  
M: Peinada, con rulitos  
(Demien interviene)  
D: Oye que me preguntó a mí  
O: A ver contesta tú, tienes razón.  
D: Mahebe me está tocando siempre el culo. ¿Podéis callar?. El dragón está quemando, estaba echando fuego, está echando mucho fuego  
O: Yo lo que te preguntaba era si te gustaba como iba vestida la princesa  
D: Si, y el dragón si fuera yo quemaba una cara  
O: ¿Una qué?  
D: Una cara. Pero a mí me gusta cuando el dragón se porta bien  
(Pelayo interviene)  
D: Una cosa ¿porqué el que acabe no dice a otro compañero para que diga su página?  
O: Vale, me parece bien  
D: Elijo a Mahebe, cuando acabes tu hoja tienes que elegir otro compañero  
M: A mí lo que me pareció mal es que quemara a la princesa  
O: ¿Os pareció que la princesa fue valiente con lo que hizo?  
(Interviene Irene)  
I: Si  
O: ¿Y el príncipe?  
I: No, porque estaba gruñón  
O: A ver Mar ¿a tí te pareció que la princesa fue valiente?  
M: No  
O: ¿Por qué?  
M: Porque la tenía que salvar y además, se desvistió en el castillo porque estaba el dragón y estaba toda hecha un desastre  
O: ¿Y a ti te pareció que la princesa fue valiente Irene?  
I: No, porque estaba llena de ceniza  
O: ¿A alguien le pareció que la princesa fue valiente?  
(Interviene Carolina)  
C: ¿Puedo decir una cosa? a mí me pareció mal que no se casaran porque lo que dicen se cumplió  
Mario añade que a él si le pareció que la princesa fue valiente porque picó a la puerta del dragón.  
O: ¿Alguno o alguna quiere decir algo más antes de acabar?  
(Los niños y niñas continúan hablando de otros temas y la observadora y Carolina comentan entre ellas)  
O: ¿A ti te hubiera dado tristeza que no se quisiera casar el príncipe contigo?  
C: Si, tenía que haberse casado con la princesa ¿porque no se quiso casar?  
O: Porque iba vestida con una bolsa de papel  
C: Pero en el castillo (casarse) que lo dice mi libro.

(Se oye a los niños y niñas hablar)  
 C: ¿Pero quién le puso la bolsa a la princesa?  
 (Un niño asegura haber reñido a la princesa y otro haber quemado los bosques)  
 O: Vamos a acabar ya  
 (los niños y niñas piden comentar otra página pero la observadora cierra el grupo de discusión)

### CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

#### **Código: PREFERENCIA POR EL PERSONAJE DEL DRAGÓN**

D: Me gusto cuando el dragón voló el mundo

O: Pero no le quedó otro remedio que ir con la bolsa de papel. ¿qué te parece a ti Mahebe?

M: Me gustó cuando el dragón quemó 50 bosques enteros y me gustó cuando fue a salvar al príncipe.

MARIO: Me gustó cuando el dragón quemó los bosques (hace caso omiso a la pregunta de la observadora)

C: Solo me gustó lo demás

O: Y ¿qué es lo demás? ¿lo del dragón?

(Carlos asiente)

D: Y el dragón muy agotadísimo

O: A ver Demien, qué pasa en tu hoja

D: Que el dragón está quemando a los bosques enteros

O: ¿Y tú que hubieras hecho si fueras el dragón?

D: Quemar los bosques así (abre la boca y sopla)

O: Entonces no te parece tan mal porque tu hubieras hecho lo mismo

D: Yo quemaba la luna y el sol

D: Mahebe me está tocando siempre el culo. ¿Podeis callar?. El dragón está quemando, estaba echando fuego, está echando mucho fuego

#### **Código: PREFERENCIA POR EL ROL DE LA PRINCESA**

O: ¿Te parece mal? ¿y qué te hubiera gustado más que el príncipe salvara a la princesa o que la princesa salvara al príncipe?

Carlos: Que la princesa salvara al príncipe

O: ¿Os pareció que la princesa fue valiente con lo que hizo?

(Interviene Irene)

I: Si

Mario añade que a él si le pareció que la princesa fue valiente porque picó a la puerta del dragón.

#### **Código: RECHAZO HACIA EL PERSONAJE DEL PRÍNCIPE**

O: Y tu puedes ser el príncipe Demien

D: No, yo el dragón

O: ¿Tu quieres ser el príncipe Mario?

M: No, yo no.

O: ¿Y el príncipe?

I: No, porque estaba gruñón

**Código: DISCONFORMIDAD CON LA VESTIMENTA DE LA PRINCESA**

O: ¿Y daba igual que fuera vestida con una bolsa de papel? ¿o cómo te hubiera gustado que fuera vestida la princesa Carol?

C: Con el vestido

O: ¿y está guapa o fea?

(Mahebe interviene)

M: Fea, con el pelo todo enredado

O: ¿Y cómo tendría que estar?

M: Peinada, con rulitos

M: Porque la tenía que salvar y además, se desvistió en el castillo porque estaba el dragón y estaba toda hecha un desastre

O: ¿Y a ti te pareció que la princesa fue valiente Irene?

I: No, porque estaba llena de ceniza

**Código: CONFORMIDAD CON LA VESTIMENTA DE LA PRINCESA**

O: ¿Y te gustó como fue vestida?

I: Si

**Código: DISCONFORMIDAD CON EL DESENLACE DEL CUENTO**

D: Mal porque no se casaron

O: ¿Y a ti Carolina? ¿te pareció mal o bien?

C: Mal, porque si el príncipe se casaba con la princesa tenía que casarse

O: ¿Qué final hubierais puesto vosotros/as al cuento?

I: Me gustaría que se casaran al final

C: ¿Puedo decir una cosa? a mí me pareció mal que no se casaran porque lo que dicen se cumplió

C: Si, tenía que haberse casado con la princesa ¿porque no se quiso casar?

O: Porque iba vestida con una bolsa de papel

C: Pero en el castillo (casarse) que lo dice mi libro.

**Código: RECHAZO HACIA EL DRAGÓN**

M: Me parece mal porque el dragón quemó los bosques y nunca un dragón quemó dos bosques enteros y a la princesa se tenía que casar pero el dragón quemó el castillo.

O: a ver Demien, dime

D: Que no está bien que un dragón quemara un castillo.

D: Elijo a Mahebe, cuando acabes tu hoja tienes que elegir otro compañero

M: A mí lo que me pareció mal es que quemara a la princesa

**Código: RECHAZO AL CUENTO COMPLETO**

M: Porque el príncipe le dijo que no estaba guapa. No me gusta nada ese cuento.

**Código: JUSTIFICACIÓN DE LA ACTITUD DE RECHAZO DEL PRÍNCIPE**

O: ¿Y a ti Demien?

D: Si

I: Pues muy mal, porque está llena de ceniza y el príncipe no la quiere porque está llena de ceniza.

**Código: INJUSTIFICACIÓN DE LA ACTITUD DE RECHAZO DEL PRÍNCIPE**

O: ¿Y te pareció bien lo que le dijo el príncipe a la princesa, que estaba hecha un desastre?

I: No

O: ¿Y a ti te parece bien lo que hizo el príncipe?

I: No, porque está riéndola

**Código: DESCONCIERTO ANTE EL PERSONAJE DE LA PRINCESA**

O: ¿Y te gustó como iba la princesa?

(No sabe contestar y termina respondiendo que sí)

O: Sentaron, sentaros. A ver Demien ¿qué querías tu decir? ¿Te gustó que la princesa salvara al príncipe?

(De nuevo no sabe contestar y se queda callado por lo que responde Soraya)

O: ¿Y tú Demien? (en un tercer intento porque el chico le dijera algo acerca del tema)

(Demien no contesta e interviene Irene)

O: Bueno el que le diga lo que quiera.

D: Lo de casarse el príncipe con la princesa no, no me gusta.

En segundo de educación infantil, existen claras diferencias entre los discursos que utilizan los niños y las niñas para justificar su posición ante el cuento. Mientras la mayor parte de los niños tienen preferencia hacia el personaje del dragón, las niñas utilizan su tiempo de intervención para lanzar constantes críticas hacia la vestimenta de la princesa y manifestar su descontento ante el desenlace de la historia. En este sentido, en cinco ocasiones, los estudiantes intervinieron para realzar las cualidades del dragón cuando quemó "cincuenta bosques enteros" asegurando, alguno de ellos, que de ser ellos el personaje del dragón, hubieran actuado de la misma forma. Por su parte, en cuatro ocasiones (todas ellas niñas), se intervino para hacer alusión al aspecto "desastroso" que la princesa tenía cuando fue a salvar a su amado manifestando, alguna de las chicas, su indignación por no haber visto una princesa "con rulitos" sino con el pelo "todo enredado" y "llena de ceniza". Quizás por esta razón, son las niñas, en su mayor parte, las que muestran mayor rechazo hacia el personaje del dragón por haber interrumpido el momento feliz entre el príncipe y la princesa y ser el culpable de que la protagonista se viera obligada a acudir al rescate de su príncipe azul con semejante vestimenta.

Por el contrario, los chicos suelen mostrar mayor descontento hacia el protagonista asegurando no querer adquirir ellos su mismo rol. En esta dirección, resulta llamativo el modo en que alguno de los niños parece

desconcertado cuando se le hace alguna pregunta acerca de la princesa desviando su argumento hacia la parte del cuento que más le interesa: La actitud agresiva del dragón. Por último, es importante tener en cuenta alguna de las contradicciones del alumnado durante la sesión. Si bien, en un primero momento, varios chicos aseguraron no importarles que la princesa oliera a ceniza, posteriormente hicieron alguna de las críticas que hemos descrito. En este sentido, es importante tener en cuenta que los chicos y chicas a éstas edades se encuentran en proceso de construcción de una identidad que aún están explorando.

## ANEXO 19

OBSERVACIÓN 1		
Fecha: 23 de marzo de 2015	<b>Hora: 10: 30 a 12:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA DURANTE EL JUEGO.		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Mario, Camila y Elvira.</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Mario se arrastra por el suelo del aula y le propone a Carlos hacer una <b>lucha</b>. La observadora se dirige a ellos para preguntarles a qué juegan y en ese momento parecen Camila y Elvira.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>M: Podemos hacer una lucha.  O: ¿Os gustan las luchas?  C: En el patio se pegan entre ellos.  O: Y a ti ¿no te gusta jugar a las luchas?  C: No, yo juego a la comba  E: (Dirigiéndose a Camila) ¿Y si nos tiran la comba al árbol?  O: ¿Os tiran la comba al árbol?  E: (Con tono angustioso) Si, nos tiran la comba al árbol y no podemos cogerla.</p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> Camila y Elvira se dirigen a la observadora para mostrar su buen comportamiento frente al de los dos chicos. Intervienen en la conversación buscando un refuerzo de buena conducta por parte de la observadora y el apoyo de ésta cuando le cuentan que los chicos tiran la comba a un árbol a la hora del recreo. A su vez, intentan despertar compasión e indefensión ante la observadora cuando le dicen que no pueden volver a recoger la comba y buscan en ella un apoyo y una aliada. Las niñas se sienten más identificadas con juegos en los que no es necesaria la fuerza física sino otro tipo de habilidades como el salto, etc., y los niños con juegos en los que el ganador es el más fuerte y valiente.</p>		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Marta y Carlos</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Marta juega a hacer <b>pulseras</b> en su pupitre y Carlos, a su lado, construye <b>robots</b> con piezas de plástico.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>O: ¡Qué pulseras más bonitas Marta!. ¿Tú no haces pulseras Carlos?  C: No. Yo hago animales de goma.  O: Y ahora ¿Qué estás haciendo?  C: Robots.  O: ¡Qué chulos! ¿A ti te gustan los robots Marta?  M: No. A mí solo las mariposas y las mariquitas.</p>		



C: Yo hago serpientes.  
 O: ¿Te gustan las serpientes?  
 C: Sí, y los leones.  
 O: ¿Y no les tienes miedo?  
 C: No, pero mi madre sí.  
 O: ¿Y tu padre?  
 C: No, mi padre y yo no.  
 O: Ahora que ya somos amigos ¿Puedo jugar contigo a los robots?  
 C: (Con cara extrañado y sin saber muy bien que contestar) Bueno... pero vas a tener que construir un robot y no sé si vas a saber...

Interpretación de lo observado: Algunas niñas se identifican más con actividades en las que los resultados pueden ser aprovechados para mejorar su apariencia física como son las pulseras, collares, peinados etc. mientras que la mayor parte de los niños construyen animales y figuras como robots para defender su masculinidad. Carlos toma como modelo a su padre y construye patrones de conducta entorno a lo que otros esperan de su persona. Así, no tiene miedo a los leones ni a las serpientes porque su padre no demuestra temor hacia estos animales. Por otra parte, el que piense que su madre tiene miedo a los animales salvajes ayuda al niño a descartar modelos de conducta propios del género opuesto. Esto hace que Carlos se muestre extrañado cuando la observadora, que toma el rol de niña, le pregunta si puede jugar con él a las luchas mostrando incluso dudas de que ésta sea capaz de afrontar un reto propio de género masculino: la construcción de un robot.

Nombre de los alumnos/as: Camila y Jordi

Descripción de la situación: Camila aprovecha la ausencia de la profesora para **cantar una canción** en el aula. La observadora le pide que se la cante y se forma un corro de niñas que intentan entonar la misma canción de amor. Jordi es el único niño que se acerca y se interesa por escuchar a las niñas cantar.

Transcripción de la observación:

C: (Desde su pupitre en voz alta) Dicen que el amor es suficiente pero no tengo el valor de hacerle frente. Tú eres quien me hace llorar pero solo tú me puedes consolar. Te regalo mi amor te regalo mis dudas, te regalaré el sol siempre que me lo pidas. No somos perfectos solo polos opuestos, te amo con fuerzas te odio a momentos....  
 O: Qué bien cantas Camila. ¿Me la cantas?  
 (Camila se dirige a la observadora y entona la canción de nuevo. En este momento se forma un corro de niñas cantando al tiempo que marca Camila)  
 J: (Parece interesado) Yo también me sé una canción pero es de piratas.  
 O: Y la canción de Malú que estáis cantando ¿De qué habla?  
 C: De dos novios que al final no se casan.  
 O: Jordi ¿Tú no te sabes la canción de Malú?  
 J: (Un poco avergonzado) No. Yo solo las de piratas.  
 O: ¿Y porque no te la aprendes?  
 Y: Porque no tengo el pelo largo.

Interpretación de lo observado: La niña canta canciones dulces y no siente vergüenza al hacerlo en voz alta. Hablar de amor es algo común en algunas niñas, mientras que los niños del aula prefieren hablar de otros temas que muestran menor dependencia del sexo opuesto. Jordi parece mostrar interés por la forma en que la niña entona la canción pero cuando la observadora le pregunta directamente sus gustos, recurre a argumentos propios de los niños para disfrazar sus verdaderas preferencias. Las niñas comprenden la idea principal de la canción que están entonando y las expresiones de tristeza que se ven en sus rostros demuestran la capacidad que tienen para demostrar sus sentimientos a los niños, mientras que estos prefieren esconderlos el máximo tiempo posible. Cuando se le pide a Carla que entone la canción de nuevo, ésta lo hace con gran orgullo al percibirse a sí misma como una niña dulce que sabe interpretar cualquier tema amoroso con éxito. Con esta edad las niñas comienzan a ensayar, a través de las canciones, entre otro tipo de juegos, el rol que deben tomar en las relaciones de pareja.

Nombre de los alumnos/as: María y Juan.

Descripción de la situación: Llega la hora de salir al recreo y María se dirige a la observadora para transmitirle la preocupación que tienen porque los chicos le quieren quitar **el balón** a las chicas.

Transcripción de la observación:

M: ¿Sigue lloviendo?

O: No losé María ¿Porque?

M: No quiero salir al recreo.

O: ¿No tienes ganas de jugar en el patio?

M: Es que los chicos nos quieren quitar el balón de las chicas.

O: Y eso ¿Por qué?

M: Porque el de ellos se les cayó al tejado.

O: ¿Y qué vais a hacer?

M: Nada, correr para que no nos cojan.

O: ¿Os hacen daño?

M: Hay uno muy bruto.

O: Y tú ¿Eres bruta?

M: No, yo no. Los chicos son más brutos.

O: ¿Tú crees?

M: Si, los chicos son más fuertes, las chicas somos más débiles.

O: ¿Estás segura de eso?

M: Si, ellos tienen más fuerza.

(En ese momento Juan pasa junto María y ésta lo detiene)

M: (Dirigiéndose a Juan) Oye, que el balón de las chicas es nuestro.

J: Ya, pero nosotros perdimos el nuestro.

O: ¿Y por eso se lo quitas a las chicas?

J: Es que ellas ya tienen la comba y nosotros el balón. Todos los chicos queremos quitárselo.

Interpretación de lo observado: María se dirige a la observadora para contarle el problema porque necesita de un apoyo externo que intermedie entre los chicos y las chicas. Juan prefiere solucionar el problema de forma directa con sus compañeros y María tiende a buscar aliados adultos. Esto la ayuda a sentirse respaldada y a intervenir para resolver el problema. Por esto, María detiene a Juan y le expresa su disconformidad con la observadora presente. Por otra parte, aunque las niñas también juegan al balón, no suele ser para jugar al fútbol sino a otro tipo de juegos más femeninos como botar la pelota mientras cantan una canción o pasársela de unas a otras. Los niños se sienten más dueños del balón aunque pertenezca a las chicas y piensan que ellas pueden jugar a otro tipo de cosas. El hecho de que haya dos balones<sup>32</sup> marca dos grupos opuestos por razón de género y las niñas se sienten en desventaja al percibirse como más débiles. Por esto huyen de los niños en el patio de recreo. Por otra parte, las niñas prefieren tomar el papel de víctimas indefensas que ser brutas y utilizar la fuerza.

## ANEXO 20

OBSERVACIÓN 2		
Fecha: 24 de marzo de 2015	<b>Hora: 11: 30 a 12:30</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
<b>CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: PATIO DE RECERO</b>		

<sup>32</sup> Existen claras diferencias entre el balón de las niñas y el de los niños. Mientras que el de los niños se asemeja a un balón de fútbol en cuanto a su peso y color, el de las niñas presenta colores femeninos e imágenes de la serie de dibujos infantil "Pepa Pig" además de escaso peso para evitar posibles daños durante el juego.



**DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN**

Nombre los alumnos/as: Marta y Elvira.

Descripción de la situación: Un grupo de chicas están reunidas en el patio repartiendo los papeles que cada una va a tomar para jugar a "**papás y mamás**". La observadora se acerca para dialogar con ellas.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis? ¿Puedo jugar con vosotras?

M: A mamás y papás

O: Uy! Pero si sois todas chicas ¿Dónde están los papás?

E: Trabajando

O: ¿Y vosotras no trabajáis?

E: No tenemos trabajo

O: ¿Y hijos?

E: Si

O: ¿Y quién los cuida?

E: Nosotras. Ya te dije que nuestros maridos están trabajando.

Interpretación de lo observado: Las niñas utilizan el juego como una oportunidad para ensayar conductas propias de la edad adulta. A través de este tipo de juegos simbólicos refuerzan las conductas propias de su género y reproducen los patrones de conducta observados en el hogar. La mujer es vista por los niños y niñas como la encargada de cuidar a sus hijos en la esfera privada y al hombre se le encaja en la esfera pública como principal responsable de mantener a la familia económicamente. Las niñas aceptan la idea de no tener trabajo y tener que dedicarse a sus hijos e hijas como algo común a lo que deben hacer frente sin ayuda de su marido.

Nombre de los alumnos/as: Gisela, María y Luis

Descripción de la situación: En un rincón del patio la observadora se mantiene al margen y Gisela, María y Luis se dirigen a ella para establecer conversación. Preguntan a la observadora si pueden peinarla y mientras lo hacen, las niñas dirigen la conversación.

Transcripción de la observación:

M: Lindsay eres muy guapa. Si mi madre estuviera tan delgada...pero está gorda.

O: No tiene por qué estar delgada para estar guapa.

M: No. No puede estar a la moda. Tiene las piernas así (hace un gesto)

O: Y tú ¿Porque crees que es mejor estar delgada?

M: Para poder poner la chaqueta que tu traes

O: Y a ti Luis ¿Te gusta estar delgado?

L: Si, yo también

M: Si porque le gustan las chicas.

(Gisela y María comienzan a reírse y Luis se va corriendo a jugar al fútbol)

G: A mí me gustan los novios porque son buenos

O: ¿Por qué son buenos?

G: Porque nos dan caricias

O: ¿Y vosotras?

G: Nos portamos bien y estamos calladas.

M: ¿Tú tienes novio?

O: Sí

M: Por ejemplo, si tú le dices a tu novio que no le quieres se marchará enfadado porque eres delgada y guapa y te va decir que no te quiere pero es mentira.

O: (Me río) ¿Y porque me va dejar mi novio?

M: Porque hablas mucho y riñes. No estás callada.

Interpretación de lo observado: Los ideales de belleza son perseguidos por algunos niños y niñas desde las

primeras edades. Las niñas suelen mostrar mayor preocupación por este aspecto debido al elevado nivel de exigencia que la sociedad deposita sobre las mujeres. En este caso, no disponen únicamente del modelo de belleza de su madre sino que la publicidad, etc. les permite hacer comparaciones entre lo real y lo deseable. Además, ellas piensan que es importante perseguir este tipo de modas para gustar al sexo opuesto. Los niños prefieren no hablar de las chicas ya que sienten mayor vergüenza al hacerlo y suelen priorizar el juego con sus compañeros a cualquier conversación que vaya en esta dirección. Por el contrario, ellas reconocen que les gustan los novios porque las cuidan y les dan caricias. Sienten la necesidad de sentirse protegidas por un chico y piensan que, para ser queridas, tienen que portarse bien con él y estar calladas. Creen que si son guapas tienen mayores posibilidades de que un chico las quiera y las cuide y que, solo si reúnen los requisitos de belleza, el chico se va a enfadar si lo dejan.

Nombre de los alumnos/as: Marta, Elvira y Carmen.

Descripción de la situación: Las niñas están jugando a la **comba** en un rincón del patio y Juan aparece corriendo y se lleva la comba arrastrándola por el suelo. En ese momento, Marta, Elvira y Carmen se dirigen a la observadora para contarle lo sucedido.

Transcripción de la observación:

M: (a la observadora) Juan nos ha quitado la comba y estábamos jugando con ella.

E: Está corriendo por todo el patio con ella y no quiere devolvérsela.

C: Tenemos que quitársela

( Las tres niñas van corriendo hacia Juan y lo persiguen por todo el patio)

Interpretación de lo observado:El niño hace uso de su fuerza y valentía para recordarles a las niñas quienes domina el juego. Ellas buscan apoyos externos que les ayuden a conseguir lo que quieren y terminan por perseguir al niño hasta que cede a sus pretensiones. Ellas utilizan la palabra para explicar el problema que tienen y ellos tienden a actuar sin dirigirse a ellas verbalmente.

Nombre de los alumnos/as: Efrén, María, Camila y Juan.

Descripción de la situación: Efrén y María están jugando a los **trenes** y la observadora se dirige a ellos para dialogar con ellos. Después aparecen Camila y Juan. Camila enseña a la observadora la picadura de una **araña**.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis?

E: Estamos construyendo un tren

O: Y tú María ¿También construyes el tren?

M: No, yo estoy ayudándolo. A mí se me cae.

C: Mira, me pico una araña.

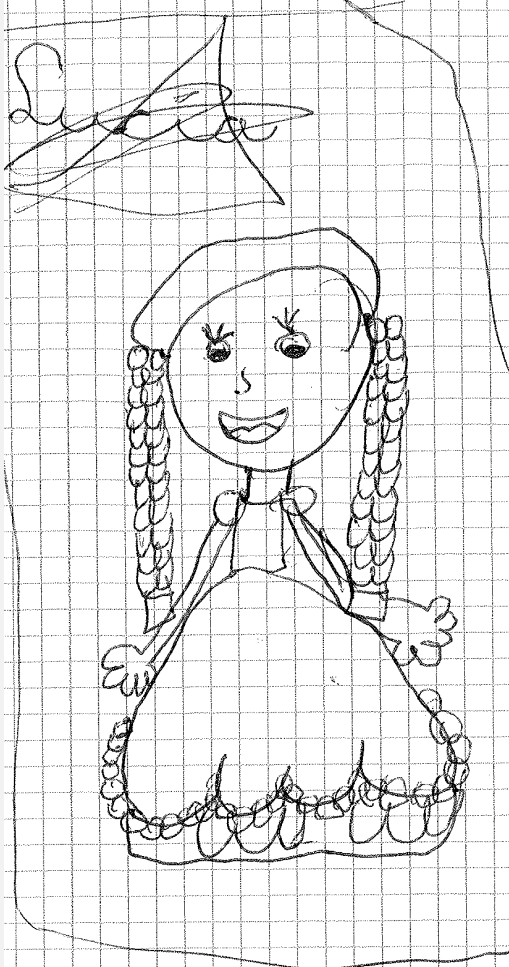
O: ¡Madre mía! ¿Le tuviste miedo?

C: Sí...

O: Y tú Juan ¿Les tienes miedo a las arañas?

J: No, yo no. Una vez me picó una avispa y no le tuve ningún miedo.

Interpretación de lo observado: En ocasiones, cuándo las niñas juegan con los niños ellas suelen tomar un papel secundario en el juego siendo ellos quienes lo dirigen. Efrén es quien señala a María como debe construir el tren y ella actúa simplemente como una ayudante en el proceso. Por otra parte, ellas suelen demostrar mayor miedo hacia los animales.

<p><b><u>Técnica proyectiva</u></b></p> <p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Patricia, Lucía, Marta y Mariela</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Al finalizar la hora del juego, las niñas se quedan con la observadora en el aula. Ésta propone a Lucía hacer un dibujo (imagen de la derecha) y construir entre todas una historia en torno a él.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u> Tras realizar el dibujo, entre todas las niñas construyen una historia mientras la observadora la transcribe en el papel.</p> <p><i>"Erase una vez una princesa que se llamaba Matilde y era muy guapa. Un día fue al bosque y vio a un monstruo, pero había un hada y un príncipe que la ayudaron con el monstruo para que pudiera regresar al castillo. Al día siguiente volvió al bosque y le dio un beso al príncipe pero se pinchó con una aguja y se desmayó. Entonces el príncipe la besó y la resucitó. Y colorín colorado este cuento se ha acabado"</i></p> <p>O: ¿Y por qué la salvo el príncipe?  M: Porque era guapa.  O: ¿Y si no fuera guapa?  L: No la besaría y no podría vivir de nuevo.  O: ¿Cómo era el príncipe?  M: Guapo, con una corona y pelo rubio. Con botas y pantalones azules.</p> <p><u>Interpretación de la observación:</u> Las niñas construyen cuentos idealistas conforme al argumento propio de los cuentos tradicionales. Piensan que, como princesas, tienen que ser rescatadas por un príncipe y que la belleza actúa como garantía de vida. También construyen el prototipo de belleza masculino propio del príncipe azul de los cuentos Disney.</p>	
---	---

**ANEXO 21**

<b>OBSERVACIÓN 3</b>		
Fecha: 25 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:30 a 11:30</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
<b>CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA DURANTE EL JUEGO</b>		
<b>DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN</b>		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Susana y Pelayo.		
<u>Descripción de la situación:</u> Susana está en su pupitre haciendo un <b>puzzle</b> y la observadora se dirige a ella para dialogar. Después de un tiempo jugando con Susana la observadora se dirige Pelayo, compañero de pupitre de Susana.		

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué estás jugando?

S: Estoy haciendo un puzzle

O: ¿Por qué te gusta este puzzle?

S: Porque hay una niña

O: ¿Y qué hace la niña?

S: Ordenar y limpiar su habitación

O: ¿Y no hay ningún niño?

S: No, solo las niñas ordenan y limpian su habitación.

(Después de un tiempo la observadora se dirige a Pelayo)

O: ¿A qué juegas Pelayo?

P: A la construcción.

O: ¿Y qué construyes?

P: Un robot

O: Ah! Pensé que construías una muñeca.

P: ¡Ey! Que yo no soy una niña.

Interpretación de lo observado: La niña juega a un juego que refleja las conductas propias del género femenino y descarta la posibilidad de que el género opuesto pueda realizarlas. El niño se toma como una ofensa que alguien pueda pensar que juega a tareas propias de las niñas y desarrolla actividades que tienen que ver con la construcción de héroes o animales valientes. A su vez, relaciona el trabajo del hogar con las niñas y se siente ajeno a cualquier actividad que tenga que ver con el mantenimiento de la casa.

Nombre de los alumnos/as: Carmen y Mario

Descripción de la situación: Mario está jugando a los **grumits**<sup>33</sup> en su pupitre y la observadora interviene para dialogar con él. En la conversación aparece Carmen compañera de pupitre de Mario.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué haces Mario?

M: Jugar a los grumits.

O: ¿Y tú Carmen?

C: Yo no, a mí no me gustan.

O: ¿Por qué?

C: No sé. ¿A ti te gustan?

O: Yo nunca los he visto. ¿Por qué a ti no te gustan?

C: Porque se pelean todo el rato

O: ¿Y a ti te gusta que se peleen Mario?

M: Es que los buenos tienen que matar a los malos para que no hagan daño a la tierra.

O: ¿Y tú eres de los buenos?

M: Sí, a mí me gusta salvar la tierra.

Interpretación de lo observado: Algunas niñas evitan juegos donde se refleje la violencia y se decantan por actividades que exijan mayor delicadeza y cuidado. Algunos niños sienten que tienen el deber de mantenerse fuertes para salvar a las personas más débiles. Toman el papel de superhéroes frente a las situaciones que exigen mayor fuerza física, mientras que las niñas utilizan su inteligencia para encontrar soluciones verbales que eviten la violencia. Ellas se sienten indefensas y, en situaciones de peligro, prefieren esperar a que los niños las salven de "los malos de la tierra".

Nombre de los alumnos/as: Pelayo y Nerea

Descripción de la situación: El día anterior Pelayo había hablado con la observadora sobre los animales que creaba y esta vez se dirige a ella para enseñarle sus nuevos animales. Nerea, sentada al lado de

<sup>33</sup> Los niños hablan de los grumits para hacer referencia a robots que luchan contra "los malos" por salvar al mundo "del mal". Así, primero construyen un grumit y después se pelean entre ellos para ganar la batalla y rescatar a los más débiles.

Pelayo, permanece callada y atenta a la conversación.

Transcripción de la observación:

P: Ven, mira mis animales.

O: ¿Qué son?

P: Una serpiente cascabel, un buitre y un águila.

O: ¡Qué bonitos!. (Dirigiéndose a Nerea que observa) ¿A ti te gustan los animales de Pelayo?

N: No, yo tengo alergia a los animales.

(Se escuchan risas del resto de los chicos)

N: (añade) Aunque los conejos rabbits me hacen mucha gracia.

Interpretación de lo observado: Los niños se sienten identificados con animales salvajes y peligrosos como la serpiente, el buitre o el águila al tener características muy parecidas a las del sexo masculino. Al ser educados para depender lo menos posible de los adultos, se identifican con animales más independientes mientras que las niñas se sienten más identificadas con animales domésticos que necesitan de la ayuda del ser humano para poder sobrevivir. El que las niñas les tengan miedo a los animales más peligrosos y huyan de ellos, provoca risa en los niños y los hace sentir aún más valientes y reconocidos ante los adultos reafirmando así, su identidad de género.

Nombre de los alumnos/as: Elvira y Jordi

Descripción de la situación: Elvira y Jordi están compartiendo mesa pero jugando a juegos diferentes. La observadora se dirige a ellos para establecer conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué haces Elvira?

E: Una casa para darle de comer a los animales.

O: ¿Y tú no juegas a esto Jordi?

J: No, yo hago una furgoneta.

O: (Dirigiéndome a Elvira de nuevo) ¿Por qué haces una casa para darle de comer a los animales?

E: Porque me gusta cuidarlos y protegerlos.

O: (Dirigiéndome a Jordi) ¿Y a ti no te gusta?

E: La furgoneta podría servir para llevar la comida a los animales.

J: Prefiero hacer la furgoneta.

Interpretación de lo observado: La niña se decantan por juegos que sirven para ensayar el cuidado a otras personas o animales. El niño prefiere realizar actividades que son para beneficio propio y que no incluyen el cuidado hacia otros. Mientras que Jordi se mantiene más aislado en su juego, a Elvira no le importa que este forme parte de la casa que está construyendo para darle de comer a sus animales. Ella siente que el niño podría aportarle mayor seguridad en el juego y sin embargo, para Jordi, esto no supone ningún logro personal y prefiere continuar de una forma individual con su tarea.

Nombre de los alumnos/as: Camila

Descripción de la situación: La observadora está sentada en el aula y Camila se dirige a ella para establecer confianza y entablar conversación.

Transcripción de la observación:

C: ¿Cuántos años tienes?

O: Tengo 22 años

C: ¡Pero si pareces una niña! (Se muestra desconcertada)

O: Bueno...con 22 años aún no soy muy mayor

C: Claro...lo que pasa es que eres una niña muy alta.

Interpretación de lo observado: A Camila le cuesta comprender que la observadora, siendo adulta, participe en juegos infantiles. La idea que tienen algunos niños y niñas al pensar que son mayores de lo

que en realidad son, hace que no sean capaces de atribuir a otras personas una edad determinada según su aspecto físico. Por esto, clasifican a las personas según las actividades que realizan y las ubican en el mundo infantil u adulto en función del grado de involucración en la actividad lúdica.

## ANEXO 22

OBSERVACIÓN 4		
Fecha: 26 de marzo de 2015	<b>Hora: 11:30 a 12:30</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: PATIO DE RECREO		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Grupo de niñas</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Un grupo grande de niñas están en una esquina del patio jugando a la <b>comba</b>. La observadora se mantiene al margen y observa el mecanismo del juego.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>Niñas: (Cantan la canción en voz alta) Relojito, relojito quién pierda se casará y se besará de verdad en la boca con.... Lucas!</p> <p>E: ¡Vamos a buscar a Lucas!</p> <p>(Lucas parece no hacer mucho caso cuando ve a las niñas acercarse y ellas vuelven a su esquina de juego)</p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> Algunas niñas incluyen en las canciones de juego a los niños y ellos, aunque no estén presentes de forma física, toman un papel importante en la mayor parte del tiempo. En algún momento del juego van a buscar a los chicos y éstos suelen mostrarse reacios a formar parte de las reglas del juego del género opuesto.</p>		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Grupo de niños y Cristina</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Los niños juegan al <b>fútbol</b> en el centro del patio y, mientras que algunas niñas se desplazan por los lados del patio para no interrumpir la actividad de los niños, Cristina se une al grupo e intenta que le pasen el balón.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>(Un grupo de niños abarca gran parte del patio jugando al fútbol)</p> <p>C: ¡Pasarme el balón!</p> <p>(Ningún niño parece hacer caso a Cristina durante el partido)</p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> <b>Cristina intenta salirse del patrón femenino dominante.</b> Los niños no excluyen de una forma directa a Cristina en sus juegos pero no la reconocen como parte importante de la dinámica del mismo. Piensan que no es capaz de estar a la altura del partido de fútbol y, aunque no le piden a que abandone el campo, deciden seguir el juego como si ella no estuviese. Los niños forman un grupo muy estructurado durante el partido de fútbol donde cada jugador tiene un papel determinado y consiguen que Cristina se sienta perdida y termine por abandonar el juego.</p>		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Jordi, Lucas, Camila y Elvira</p>		

Descripción de la situación: Camila y Elvira se dirigen a la observadora y le piden permiso para hacerle una **trenza en el pelo**. La observadora accede y aparece Lucas para unirse a la sesión de peluquería. Más tarde Elvira y Camila hacen un dibujo en la libreta de la observadora y Jordi se acerca para poder participar en el dibujo.

Trascripción de la observación:

E: ¡Qué pelo más bonito tienes!. ¿Podemos hacerte una trenza?

O: Claro.

C: Pero tienes que sentarte, eres muy alta.

(Mientras están haciendo la trenza aparece Lucas)

L: ¡Yo también sé hacer trenzas!

E: Si eres un chico....¿Qué vas a saber!

(Lucas se queda allí observando y Elvira y Camila termina de hacer la trenza y comienzan a hacer un dibujo en la libreta de la observadora. En ese momento aparece Jordi)

L: Yo también quiero hacer un dibujo a Lindsay

C: Siempre quieres hacer cosas de chicas y eres un chico

J: **Eres una niña con pirula**

(Lucas se tapa los oídos)

O: ¿Porque decís esas cosas?

C: Es que siempre juega al balón de las chicas y es un chico

L: Y ella me regaló un boli de colores lila y rosa ¿Y qué más da?

L: Y es que los chicos le quitaron el balón a las chicas y yo quiero quitárselo y devolvérselo.

Interpretación de la observación: Algunos niños y niñas tienen interiorizados los modelos de conducta adecuados para cada género. Cualquier conducta que no encaje con aquello que han observado y ensayado es cuestionada; en especial por algunas niñas, las cuales tienden a expresar de forma verbal sus pensamientos. De esta forma, no comprenden que un niño que juegue a hacer trenzas en el pelo siga siendo igual de niño que aquel que juega al fútbol. En este caso, Jordi trata de acercarse lo máximo posible a las niñas y éstas lo acogen la mayor parte de las veces; sin embargo, cuando realizan alguna actividad que debe de ser realizada por solo unos pocos (hacer una trenza en este caso) las niñas sienten que tienen mayor derecho que los niños. Jordi, para ser aceptado por ellas, intenta intermediar con los niños en algún momento de conflicto entre ambos grupos.

## ANEXO 23

OBSERVACIÓN 5		
Fecha: 27 de marzo de 2015	<b>Hora: 10:30 a 12:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA DURANTE EL JUEGO		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Tamara y Elvira		
<u>Descripción de la situación:</u> En el aula ordinaria, Tamara se acerca a la observadora para enseñarle el uniforme y la camiseta que lleva puesta ese día. Surge así una conversación acerca de las <b>prendas de ropa</b> favoritas de la alumna.		
<u>Trascripción de la observación:</u>		
T: (Se aparta la bata y le enseña la falda a la observadora). Mira, traigo una falda con una chaqueta		
O: ¿Te gustan las faldas y los vestidos?		
T: Me gustan las faldas y los pantalones cortos porque los vestidos ya no van a la moda.		

E: Si, con los vestidos pareces peor.

T: Yo quiero ser como mi prima.

O: ¿Por qué quieres ser como tu prima?

T: Porque siempre pone pantalones cortos y faldas aunque esté frío y no tenga que ponerlos. A mí me gustan mucho las medias.

O: ¿Y porque te gusta tanto tu prima?

T: Porque siempre va así...como chula. Y es flaca y guapa.

Interpretación de la observación: Las niñas comparan los ideales de belleza con las personas próximas a ellas y admiran a aquella que más se acerca al prototipo. Así, Tamara se imagina durante el juego que está en la misma situación que su prima y reproduce patrones de conducta que observa en su día a día en ella. Las faldas y los vestidos forman parte de las prendas favoritas entre las niñas al ser éstas un signo de identidad del sexo femenino. En ocasiones, prefieren las faldas a los vestidos al ver estos últimos como una prenda que se relaciona con la etapa infantil de la que quieren salir para entrar en la edad adulta.

Nombre de los alumnos/as: Mariela

Descripción de la situación: Mariela se acerca a la observadora con tono angustioso para contarle que José le está haciendo burla constantemente. A partir de ahí se establece una conversación.

Transcripción de la observación:

M: José me está haciendo rabia siempre

O: ¿Por qué? ¿Qué hace?

M: Me llama siempre Carlota y sabe que no me llamo Carlota, que me llamo Mariela.

O: Bueno eso no tiene importancia. Es una broma.

M: No, no lo es. Lo hace porque no le gusto.

O: ¿Por qué no le vas a gustar?

M: Solo le gusta Lucía de todas las chicas.

O: Y ¿Por qué Lucía?

M: Porque es la única guapa y tiene razón. Yo lo entiendo, porque es lista también.

Interpretación de la observación: Las niña piensa que ser guapa y lista es garantía de éxito con los niños. Entiende que si reúne estos requisitos es normal que los demás la aprecien más mientras que, si es lo contrario a lo esperado, le gustarán bromas y no la tomarán en serio. Algunas niñas, desde las primeras edades, hacen una autocrítica y se sitúan en los extremos guapa-fea según los comentarios de otras personas y la reacción de los niños frente a ellas. Se comparan entre ellas y aparecen etiquetas como "la más guapa" o "la más fea".

Nombre de los alumnos/as: Mariela, Carmen y Marta

Descripción de la situación: Mariela se levanta de su pupitre y va a avisar a Carmen de que se les está quemando el **chocolate** que están **cocinando**. La observadora se presta voluntaria para ayudarlas y dialogan entre ellas.

Transcripción de la observación:

M: (Dirigiéndose a Carmen). ¡Se nos va a quemar el chocolate caliente!

O: ¿Os ayudo a cocinarlo?

M: Sí ¡Vale!

O: Pero es mucho chocolate... vamos a necesitar ayuda. Llamar a Pelayo para que nos ayude.

(Las tres chicas comienzan a reírse)

C: ¿Qué?

O: Bueno pues llama a Lucas.

(Marta va a llamar a Lucas y este viene y observa)

L: ¿Qué queríais?

O: Es que estamos apuradas...necesitábamos que nos ayudaras con el chocolate.



(Parece extrañado y no sabe reaccionar)

L: Pero ¿Quiénes estáis haciéndolo?

M: Nosotras cuatro.

(Lucas mira a su alrededor indeciso)

L: Es que ya se termina la hora del juego. Ya hay que recoger los juguetes.

Interpretación de la observación: Las niñas y los niños tienen claro cuáles son las actividades que deben realizar según su género de pertenencia y les resulta extraño que un adulto proponga a un niño jugar a las cocinitas. En este caso, las niñas no acceden a invitar a jugar a Pelayo al tratarse de un niño que encaja perfectamente en los patrones de la masculinidad hegemónica; sin embargo, piensan que Lucas puede participar en el juego porque ya lo ha hecho en alguna otra ocasión. Sin embargo, es la primera vez que se le propone realizar una tarea tan propia de las niñas como son las cocinitas. Lucas mira a su alrededor para observar qué están haciendo el resto de niños y pregunta a la observadora quiénes están calentando el chocolate para saber si algún chico lo está haciendo. Al ver que no es así, rechaza el juego para evitar las burlas de sus compañeros.

Nombre de los alumnos/as :Sheila.

Descripción de la situación: Sheila y la observadora juegan a las muñecas.

Transcripción de la observación:

S: ¿Cuántos años tiene tu novio?

O: Los mismos que yo

S: Como va a tener los mismos que tú. ¿En serio?

O: Sí. ¿Por qué te parece raro?

S: Pensé que tenía más.

O ¿Y por qué iba a tener más?

S: No sé. Los novios siempre tienen más años.

Interpretación de la observación: Las niñas interiorizan la importancia de que el hombre sea mayor que la mujer en las relaciones de pareja al tener éste la función de proteger a la chica y haber vivido mayores experiencias que le permitan dirigir la relación.

Nombre de los alumnos/as: Grupo clase

Descripción de la situación: La profesora junto con el grupo clase, durante la hora de juego en el aula y antes de acudir al patio, entonan una poesía.

Transcripción de la observación:

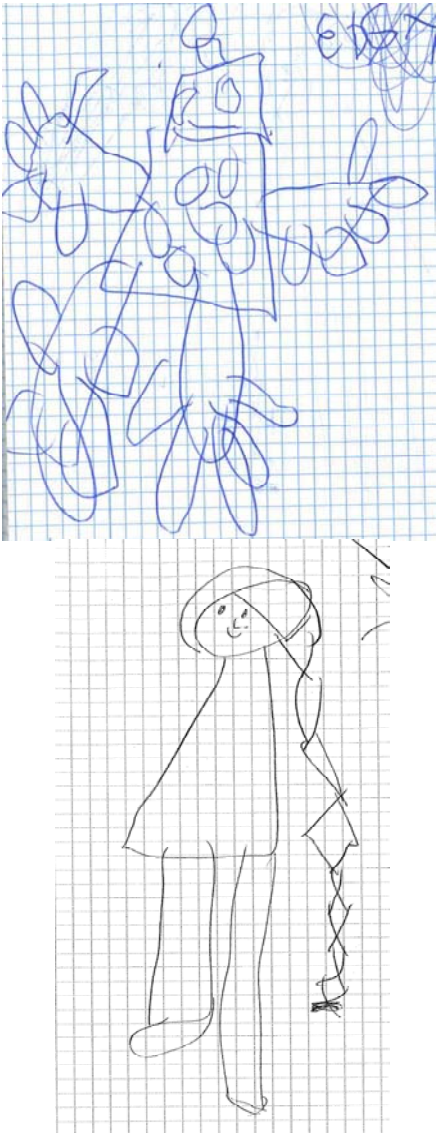
(El grupo clase junto a la maestra entonan una poesía)

"El sol se llama Lorenzo y la luna Catalina

Enamorose Lorenzo de la Bella Catalina[...]

Y el día de la boda que guapa estaba la novia"

Interpretación de lo observado: En el aula se ensayan poesías y canciones donde se reflejan los prototipos de género subyacentes en la sociedad. Así, Lorenzo se enamora de Catalina porque es bella sin embargo, no se hace alusión a ningún rasgo físico del primero. Aparece la boda como un momento especial al que todas las chicas aspiran llegar y donde la novia debe estar guapa y radiante.

<p><b><u>Técnica proyectiva</u></b></p> <p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Jordi y Marcos</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Jordi se dirige a la observadora para entablar conversación. En ese momento aparece Marcos y se suma a la conversación</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u>                  J: Tengo una muñeca que le llega el pelo por aquí (hace un gesto)                  O: Anda...que chula ¿Te gustan las muñecas?                  M: Si, le gustan las muñecas                  O: (Dirigiéndose a Marcos) Y ¿a ti?                  M: No, a mí no.                  O: ¿Por qué?                  M: Porque no.                  J: A mí me las compró mi tía y por eso las tengo.                  M: Yo tengo un helicóptero.                  J: Y yo tengo cinco coches eh.</p> <p>Más tarde la observadora pide a Jordi y a Marcos que hagan un dibujo del tema que quieran (Ver a la derecha).</p> <p>O: ¿Porque han dibujado una chica Jordi?                  J: Es la muñeca que te dije antes                  O: ¿En qué se diferencian los dibujos?                  M: Mi robos es grande y fuerte. Puede destruir paredes y comer hierro. Además se le transforma la cabeza y puede hacer todo lo que quiera.</p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> Jordi intenta salirse del patrón masculino pero siente vergüenza al darse cuenta de que sus compañeros lo perciben como un niño diferente. Por ello, cuando aparece Marcos, Jordi dice tener cinco coches. Sin embargo, cuando se le pide que haga un dibujo en su pupitre y sin la presencia de ningún otro niño, prefiere hacerlo de una muñeca. Es decir, algunos niños se decantan por gustos más propios del patrón que persigue el género femenino pero, al sentirse desplazados por el resto de niños, prefieren simular gustos que no son los reales para ser aceptados por ellos.</p>	
---	---

**ANEXO 24**

OBSERVACIÓN 6		
Fecha: 8 de abril de 2015	<b>Hora: 11:30 a 12:30</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: PATIO DE RECREO		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los participantes:</u> Observadora y maestra		
<u>Descripción de la situación:</u> La observadora y la maestra están sentadas en un banco mientras que los niños y niñas juegan en el patio. La maestra comienza a hablar sobre un alumno concreto con la		

observadora y aparece Carla y la observadora la peina mientras dialogan.

Transcripción de la observación:

M: El otro día vinieron los padres de David a hablar conmigo porque no se quiso disfrazar de payaso. No vino ese día a clase y lo castigué. Me dijeron que solo faltaba que lo castigara porque no quisiera disfrazarse de payaso, pero si hacen todos los niños lo mismo al final se acaban todas las actividades.

O: ¿Pero no le gusta disfrazarse?

M: No es que no le guste disfrazarse sino que no le gusta disfrazarse de payaso porque a cosas que sean de héroes con espadas sí que le gusta.

O: Ah... no le gustaba el disfraz.

M: ¿Viste como Jordi juega con las chicas siempre?

O: Sí ya me he fijado. Pero a ellas a veces no les hace gracia que juegue con ellas.

M: ¿Si? (Con cara extrañada)

O: Sí. Eso me pareció el otro día.

(Aparece Carla y se dirige a la maestra)

C: Ezgar y Pelayo se están peleando!

M: Vale, ven que te arregle ese pelo y llama a María y Carla para que les arregle también el "moño" que vamos a subir para clase.

(Más tarde)

M: Juan, límpiame esa ropa y deja de arrastrarte que tu madre no puede comprarte un pantalón todas las semanas.

Interpretación de la observación: Algunos niños prefieren disfrazarse de héroes o personajes que les ayudan a mantener su masculinidad hegemónica, y hacerla notar frente a los demás, que de otro tipo de disfraces como payasos etc. que sean comunes a ambos sexos y no vayan unidos a peleas o luchas. Complementos como la espada, pistolas etc. los hacen sentirse más seguros dentro del disfraz. Por otra parte, el mundo de los niños y niñas suele permanecer cerrado a los adultos y es común que éstos, aunque pasen gran parte del día junto a ellos, no lleguen a conocer del todo las normas por las que se rige cada grupo de iguales. Así, a la maestra le extrañaba que las niñas no quisieran jugar con Jordi en algún momento. Por último, las niñas suelen acudir a los adultos cuando hay una pelea (aunque éstas no estén envueltas en el problema de una forma directa) para que estos intercedan mientras que los niños prefieren solucionar las diferencias entre ellos y sin recurrir a terceros.

Nombre de los alumnos/as: Carmen.

Descripción de la situación: La observadora contempla a los niños y niñas jugar juntos al fondo del patio y se acerca para preguntarles a qué juegan.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis Carmen?

C: Ellos son nuestros caballos y tenemos que prepararlos para luchar. (Se refiere a los niños)

O: ¿Y cómo los preparáis?

C: Les colocamos la ropa y les vestimos la bata.

O: ¿Y qué hacéis ahora con vuestros caballos?

C: Los bañamos y les quitamos la sudada. Después, si ganan ellos, nosotras vamos a recogerles el trofeo. (Carmen termina de preparar a Ezgar que actúa como su caballo dentro del juego y hace que cabalga sobre él por todo el patio)

Interpretación de la observación: Carmen y sus amigas toman un papel muy concreto y delimitado de antemano cuando comparten actividad con los niños de manera que solo intervienen en momentos puntuales durante el juego. Las niñas adoptan el papel de cuidadoras del aspecto de los chicos y piensan que es labor de ellas lavarles la ropa y asegurarse de que estén limpios. Cuando juegan con los niños no se sienten ganadoras en el juego, sino que interpretan que la victoria es gracias a ellos y que solamente tienen la labor de recoger el trofeo. Se dejan guiar durante el juego y recorren el patio detrás de ellos limitándose al camino que ellos les van marcando.

<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Mario</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Los niños juegan a las luchas en el patio y la observadora se acerca a ellos para preguntarles a qué juegan.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>M: (Mientras lucha con Juan) ¡Cuchillazo!  O: ¿Que es cuchillazo?  M: Es contra los malos  O: ¿Los malos que son las chicas?  M: No, ellas no son malas. Son siempre chicos.  O: Ah...  M: <b>Cuando me pega una chica rebota.</b></p> <p><u>Interpretación de la observación:</u> Los niños recurren a expresiones más agresivas durante el juego y piensan que las niñas siempre toman el papel de buenas. Creen que las chicas son débiles y utilizan expresiones como "si me pega una chica rebota" para hacer ver su valentía y fortaleza frente a la indefensión del sexo opuesto. Además, toman el papel de héroes que deben derrotar a los malos para hacer notar su capacidad para enfrentarse a otros de su misma fortaleza y vencerlos.</p>
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Mario, Juan, Carla y Sara</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Al iniciar el juego en el patio, los niños y niñas se distribuyen los papeles de los personajes que les tocará desempeñar y las normas del juego. La observadora se mantiene atenta para observar los mecanismos que utilizan para hacerlo.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>M: Me pido el que tiene el poder de destruir casas  J: Yo quiero ser el que puede volar y echar fuego por la boca</p> <p>(Más tarde, en el otro extremo del patio)  C: Yo me pido la que tiene el pelo rosa  S: Yo me pido la que tiene el pelo azul</p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> Los dibujos animados como las MosterHide, ejercen presión sobre las niñas que terminan por desarrollar juegos donde reflejan temáticas que las protagonistas de la serie plasman. Mientras que Carla y Sara reparten los papeles que van a desempeñar durante la actividad lúdica en función del aspecto físico de cada personaje, Mario y Juan destacan los poderes y capacidades de los superhéroes al margen de otros aspectos externos. Así, algunas niñas interiorizan la importancia de la belleza frente a otras muchas capacidades a las que les dan escasa importancia.</p>

## ANEXO 25

OBSERVACIÓN 7		
Fecha: 9 de abril de 2015	<b>Hora: 10:30 a 12:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA DURANTE EL JUEGO		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Camila, Efrén y Juan		
<u>Descripción de la situación:</u> Efrén juega a los robots y la observadora se dirige a él para preguntarle a que juega. Juan interrumpe la conversación y comienza a hablar con la observadora sobre sus		

preferencias. Finalmente aparece Camila que intenta acercarse a la observadora y establecer confianza con ella.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis?

E: A robots

O: ¿Otra vez?

E: Si

J: Yo ahora juego a guardaespaldas porque siempre a robots me aburro.

O: ¿Y qué hacen los guardaespaldas?

J: Pelear contra el crimen.

(Aparece Camila para hablar con la observadora)

C: (Dirigiéndose a la observadora). Mi mamá se va a hacer un tatuaje y mira, yo tengo uno (enseña un tatuaje falso de las Monster Hide).

O: ¡Qué bonito!. Mira Juan ¿Te gusta el tatuaje de Camila?

J: No, porque es de las Monster Hide y es de chicas.

O: ¿Porque?

J: Porque sí. Yo veo más las tortugas que luchan y vencen.

O: (Dirigiéndome a Camila) Y las MonsterHide ¿qué hacen?

C: Ir contra los malos.

O: Ves Juan, ellas también van contra los malos.

J: Anda si bueno....

Interpretación de la observación: Los niños se identifican con profesionales que implican protección a otros como la de guardaespaldas. Necesitan sentirse capaces de defender el mundo para hacer notar su masculinidad y actuar contra el crimen para acentuar su fortaleza. Los dibujos animados toman un papel importante en la construcción de la identidad de género, sintiéndose las niñas más identificadas con chicas que, aunque luchan contra el mal, mantienen un look propiamente femenino sin llegar a alcanzar la violencia. Los niños ven dibujos animados que implican mayor acción y dinamismo despertando en ellos mayor necesidad de movimiento y lucha en todo momento. Por otra parte, aunque los dibujos que ven las chicas también necesitan de cierta acción, los niños piensan que las niñas no están a la altura y que ellos son los únicos capaces de ejercer ese poder.

Nombre de los alumnos/as: Miriam

Descripción de la situación: La observadora permanece en su silla y Miriam se acerca a ella para que su **muñeca** le dé un beso. A partir de ahí se establece una conversación entre ambas.

Transcripción de la observación:

O: (Después de que la muñeca le diera un beso) Oh...cuantos mimos... ¿Eres cariñosa?

M: Si, y tu también y muy guapa. Por eso te queremos todos.

O: ¿Por qué la muñeca no le da también un beso a Carlos?

M: (Se ríe). No creo que le guste.

O: ¿Porque no? ¿Se la acerco yo?

M: Vale.

O: (Le acerco la muñeca a Juan y este me ignora). ¿Ves como no pasa nada?

M: Es que a mí me da mucha mucha vergüenza.

O: ¿Por qué?

M: Porque sí, aunque después en el patio jugamos con ellos.

O: ¿A qué jugáis?

M: Nosotras somos las chicas que están desnudas bañándose, nos sorprenden y nos capturan y como algunos son policías nos llevan a la cárcel.

O: ¿Y qué hacéis en la cárcel?

M: Nada, como no podemos salir tenemos que hacer pesas y cosas de esas.

O: ¿Te gustan las pesas?

M: No, a mí no.

O: ¿Por qué?  
 M: Porque es de chicos fuertes y eso.

Interpretación de la observación: Las niñas interpretan que los gestos de cariño van más unidos a ellas mientras que los niños prefieren no demostrar sus sentimientos. Cuando juegan con los niños son ellos los que toman la iniciativa y ellas las que se dejan guiar en todo momento por donde son conducidas. A su vez, dicen estar desnudas y ser sorprendidas por los niños sin ropa como una forma de acentuar su feminidad frente al sexo opuesto. Aunque los niños las llevan a la cárcel para poder ejercer el papel de policías, ellas no se sienten identificadas con este contexto al relacionarlo con actividades que realizan solo los chicos como hacer ejercicio, etc.

**Técnica proyectiva**

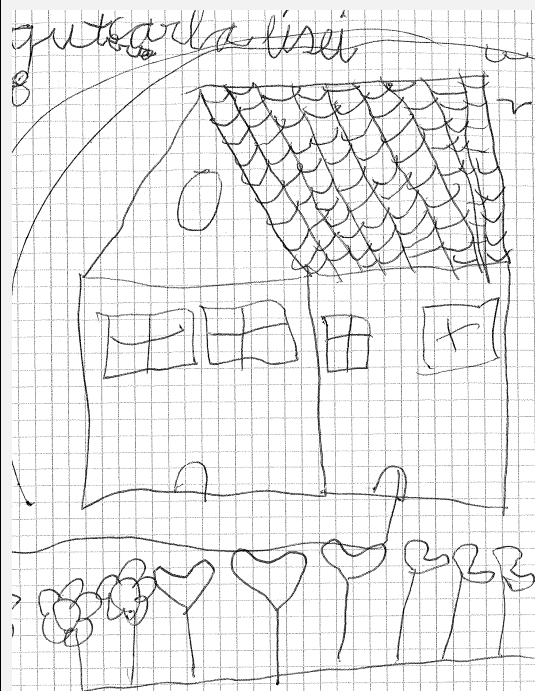
Nombre de los alumnos/as: Adelaida, Camila, Elvira, Carmen y Graciela.

Descripción de la situación: Las cinco alumnas junto con la observadora se reúnen en un rincón del aula y, tras realizar Carmen el dibujo que vemos en la parte derecha, las cinco alumnas construyen un cuento en torno a él.

Transcripción de la observación:

*"Erase una vez una casa donde vivía una reina, un rey, un príncipe y una princesa. La princesita se llamaba Claudia. Entonces, un día el príncipe tenía que marchar muy lejos porque no tenía trabajo. Hasta que un día volvió, se casaron y fueron felices y comieron perdices"*

Interpretación de lo observado: Algunas niñas relacionan la figura masculina con la obligación de mantener a su familia. Así, en el cuento que construyen las niñas, el príncipe tiene que marcharse de su casa para poder conseguir trabajo y mantener a la princesa. A su vez, la figura de la mujer se relaciona con la espera interminable de su amado sin sacar ningún otro provecho, al tiempo que transcurre entre la marcha y la llegada del príncipe a su casa. De esta forma, algunas niñas entienden que la vida de una mujer debe girar en torno al príncipe de sus sueños y que su vida adquiere sentido, solo cuándo un chico está dentro de ella.



**ANEXO 26**

OBSERVACIÓN 8		
Fecha: 10 de abril de 2015	<b>Hora: 10:30 a 12:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA DURANTE EL JUEGO		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Juana y Marcos		
<u>Descripción de la situación:</u> Juana y Marcos están cada uno en su pupitre jugando por separado. La		

observadora se dirige a ellos para entablar conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué haces?

J: Una floristería.

O: ¿Y tú? (Dirigiéndome Marcos)

M: Un robot.

O: Siempre haces robots ¿Por qué no haces una floristería?

M: Porque no. Yo juego solo

O: ¿Y tú un robot Juana? Para poder jugar juntos.

J: Es de chicos.

Interpretación de lo observado: Algunos chicos afirman preferir jugar solos la mayor parte del tiempo. Piensan que una chica solamente les va a obstaculizar la consecución de los objetivos durante el juego y no las ven capaces de enfrentarse al reto con éxito. Algunas niñas, por su parte, piensan que en los juegos de chicos no deben entrometerse y que su labor es concentrarse en aquellas labores que requieren del buen gusto y del cuidado como son las flores, al no disponer de la capacidad física suficiente para desempeñar papeles que necesiten de valentía y fortaleza.

Nombre de los alumnos/as: Tamara y Ezgar

Descripción de la situación: Tamara y Ezgar juegan por separado en el mismo pupitre y la observadora se dirige a ellos para preguntarles a qué están jugando.

Transcripción de la observación:

O: (Dirigiéndose a Tamara) ¿Qué haces?

T: Una tarta

O: (Dirigiéndose a Édgar) ¿Y tú?

E: Un superhéroe

O: Podemos hacer los tres una tarta.

E: Es que la profe no nos deja compartir juego y además yo quiero jugar solo

T: Siempre quieren jugar solos en el recreo y juegan siempre a pelearse y a mancarse

O: ¿Y tú no?

T: No. A mí me gusta jugar a las MonsterHide porque mira que herida tengo

O: Pero ¡qué herida tan grande!. ¿Te duele?

T: Si (Pone cara de pena)

E: Yo también tengo heridas. (Enseña el brazo y las piernas)

O: Y a ti ¿Te duele?

E: No, a mí no

Interpretación de lo observado: Tamara practica durante el juego una conducta propia del género femenino como es cocinar, mientras que Ezgar prefiere ensayar patrones propios de su género de referencia con juegos donde adquiere el papel de héroe atrevido y protector. Además, algunas niñas tienden a tomar un papel de víctima en algún momento de la conversación para conseguir despertar pena y compasión en un adulto. Por su parte, los niños hacen alusión a sus heridas como si fueran marcas de guerra de las que sentirse orgullosos para despertar la admiración en los otros.

Nombre de los participantes: Maestra

Descripción de la situación: En el aula se forma un ambiente de constantes ruidos y murmureos y la maestra interviene,

Transcripción de la observación:

M: Me parece que mañana la encargada será Julia o Celia porque son las únicas que están **calladitas**

<p><u>Interpretación de lo observado:</u> La maestra elige todos los días a un delegado/a encargado/a de apuntar en la pizarra a todo aquel que hable en los momentos en que la maestra no esté dentro del aula o se está dedicando a alguna tarea específica. Suelen ser las niñas las que toman el papel de vigilar el aula al ser vistas como más responsables a la hora de mantener el orden. Por su parte, la mayor parte de los niños hacen caso omiso a las llamadas de atención de la delegada y ésta suele acudir a avisar a la maestra del mal comportamiento de los niños. De nuevo, ellas toman el papel de niñas "modosas" y respetuosas y ellos de maleducados y desobedientes. A su vez, la maestra se dirige a las niñas añadiendo diminutivos como "itas" para trasladar mayor delicadeza y comprensión hacia ellas. Así, las niñas interiorizan la importancia de estar quietas y calladas cuando la maestra les refuerza este tipo de comportamientos, otorgándoles funciones que les hacen sentirse privilegiadas frente al resto de compañeros.</p>
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Juan y Camila</p>
<p><u>Descripción de la situación:</u> Juan y Camila están hablando y la observadora interviene en la conversación al escucharlos.</p>
<p><u>Transcripción de la observación:</u>  C: Es que si tiene el pelo largo no es un chica  O: ¿Por qué?  J: Porque a mí me gusta que los chicos tengan el pelo corto  O: Y eso ¿para qué?  J: Para diferenciarlos de las chicas. Las chicas llevan el pelo largo y los chicos el pelo corto. Si llevas el pelo largo es que eres una chica. <b>Las chicas tienen que llevar el pelo largo para estar más guapas que los chicos.</b></p>
<p><u>Interpretación de lo observado:</u> Algunos niños y niñas necesitan de pistas que les ayuden a diferenciar si están ante un niño o una niña. El pelo o la vestimenta actúan como diferenciadores que facilitan la discriminación de uno u otro sexo al primer golpe de vista. Por ello, algunos niños o niñas afirman guiarse por las primeras apariencias para descifrar el sexo de una persona y no aceptan la posibilidad de que un chico pueda tener el pelo largo.</p>
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Grupo de niñas</p>
<p><u>Descripción de la situación:</u> Las niñas juegan a la <b>comba</b> en un extremo del patio mientras entonan canciones que marcan el ritmo de la actividad.</p>
<p><u>Transcripción de la observación:</u>  Grupo: Papá, mamá ¿Con cuántos años me voy a casar? Con uno, con dos, con tres, con cuatro....  Papá, mamá ¿Cómo me voy a casar? Vestida, desnuda, en bragas, en biquini...</p>
<p><u>Interpretación de lo observado:</u> El grupo de niñas utiliza canciones que de forma transversal, incluye a los niños dentro del juego. A su vez, utilizan palabras que pueden despertar intriga o interés por parte de los niños que, cuando pasan por su lado, interrumpen el juego como una forma de acentuar su masculinidad y poder de control frente a las niñas.</p>

## ANEXO 27

OBSERVACIÓN 9		
Fecha: 13 de abril de 2015	<b>Hora: 10:30 a 12:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA DURANTE EL JUEGO		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN		
<u>Nombre de los alumnos/as:</u> Mariela, Juan y Andrea		



Descripción de la situación: Mariela juega a las **muñecas** y Juan a los **aviones**. La observadora aparece para entablar conversación.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis?

M: A hacer una muñeca

O ¿Y tú?

J: A hacer un avión

O: ¿Por qué no ayudas a Mariela a hacer la muñeca?

J: Porque no me gustan las cosas de chicas

A: Pues a mí me gustan los coches y soy una chica y ¿qué pasa?

Interpretación de lo observado: Algunas chicas intentan salirse del patrón femenino dominante y piensan que las niñas también pueden jugar a los coches sin que eso suponga que dejan de ser chicas. Por el contrario, algunos niños y niñas tienen interiorizadas las conductas propias de cada género y les cuesta aceptar comportamientos que se salgan de los moldes establecidos.

Nombre de los alumnos/as: Carlos y Marcos

Descripción de la situación: Marcos y Carlos juegan a "**leones y canguros boxeadores**" y la observadora interviene en el juego.

Transcripción de la observación:

C: ¿Cuándo te vas a ir? ¿Por qué no vuelves el año que viene?

O: Bueno...nunca se sabe ¿A qué jugáis?

C: A leones y canguros boxeadores

O: No pensé que los canguros boxearan

M: Si. Es que nos peleamos por una hembra porque los dos queremos a la misma hembra.

O: ¿Y eso?

C: Cuando los dos quieren a la misma hembra se pelean para conseguirla.

M: Si, somos los leones y quién gane se lleva la hembra.

Interpretación de lo observado: Aunque la figura femenina no toma un papel importante en los juegos que desarrollan los niños, esta suele aparecer en momentos donde los niños necesitan hacer mostrar su valentía. En estos casos, la figura femenina es vista como un trofeo por el que los chicos se pelean. A su vez, no toma importancia la opinión de la hembra, sino que se pelean por ella y le imponen las reglas acordadas entre ambos.

Nombre de los alumnos/as: Mario

Descripción de la situación: Mario y Elvira juegan a "**las familias**" y la observadora interviene en el juego.

Transcripción de la observación:

O: ¿Qué haces Mario?

M: Estamos jugando a las familias

O: ¿Quién es el papá, la mamá y los hijos?

M: Yo el papá, ella la mamá (señala a Elvira) y nuestros hijitos han desaparecido.

O: ¿Y eso porque?

M: Se marcharon

O: ¿Y tú qué haces entonces?

M: Salgo a buscarlos todos los días

O: ¿Y la mamá?

M: Nada, llora.

**Interpretación de lo observado:** El hombre se relaciona con la figura encargada de resguardar a la familia y buscar soluciones que requieren de acción y fuerza. Por el contrario, algunos niños y niñas entienden que la mujer en los momentos en que un contratiempo ataca al seno familiar, solo toma el papel de víctima incapaz de plantear ninguna solución al problema. Así, la figura femenina se mantiene dentro del espacio privado y es el hombre quién sale al exterior para buscar a sus hijos y conseguir que regrese el bienestar al hogar. De esta forma, una vez que el padre traiga de vuelta a los hijos, la mujer tendrá que mostrarse eternamente agradecida por tener a su lado un hombre que cuide y la proteja tanto a ella como a los hijos de ambos.

**Técnica proyectiva**

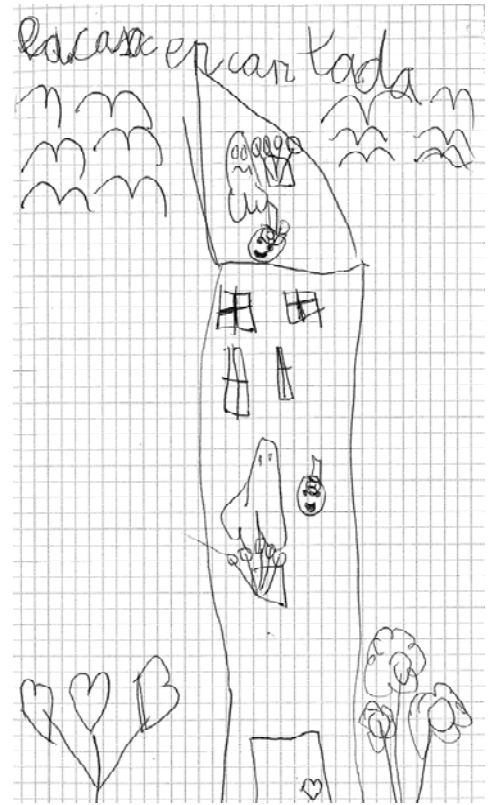
**Nombre de los alumnos/as:** Mario, Carlos, María y Juana

**Descripción de la situación:** Los alumnos se posicionan forman un círculo y mientras Mario realiza el dibujo, el resto de niños idean el cuento.


**Transcripción de la observación:** Entre los cuatro alumnos/as construyen el siguiente cuento a raíz del dibujo realizado previamente por Mario (Ver a la derecha)

*"Erase una vez una princesa llamada Ángela que vivía en un castillo muy grande. Un día fue al bosque y se encontró con unos animales. Fue a una casa pensando que era la suya y era una casa encantada. El príncipe fue un día al bosque, se encontró con la princesa encerrada en la casa encantada y le dio una rosa. La bruja malvada le dio un fruto envenenado y el príncipe mató a la bruja y fue feliz para siempre con la princesa"*

**Interpretación de lo observado:** Los niños y niñas, para construir sus propios cuentos, se dejan guiar por el guión de los cuentos tradicionales. Aparece la princesa como víctima incapaz de solucionar el problema que se le plantea hasta que el príncipe aparece en su camino y la salva del mal. El papel de "la bruja" es interpretado por una mujer de manera que siempre es una chica la que trata de hacer daño a otra de su mismo sexo. Así, comienza a surgir la rivalidad entre las niñas desde la infancia.



**ANEXO 28**

<b>OBSERVACIÓN 10</b>		
Fecha: 14 de abril de 2015	<b>Hora: 10:30 a 12:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
<b>CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA DURANTE EL JUEGO</b>		
<b>DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA OBSERVACIÓN</b>		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Mireya, Carla y Lucía</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Mireya realiza el dibujo y sus compañeras permanecen sentadas y atentas para después construir el cuento entre todas.</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u>Tras finalizar el dibujo, las tres alumnas idean la siguiente historia:</p> <p><i>"Erase una vez un reino llamado Violeta, instituto de Violeta. Estaba Ana y Elsa y Diego y Violeta. Se conocieron en la playa, tomaron el sol, se bañaron, se besaron, se quitaron la ropa para besarse y dieron un paseo. Él invitó a la chica a comer un helado en un bar, después hicieron un muñeco de nieve en la arena, se besaron y al final del cuento se casaron y se besaron en todas partes."</i></p> <p><u>Interpretación de lo observado:</u> Algunas niñas se basan en los dibujos animados para idear un cuento entorno a sus propios dibujos. Sin embargo, añaden elementos nuevos más propios del mundo adolescente. A pesar de que aparecen varias chicas en el cuento, el argumento se centra en la historia de una pareja de novios que viven juntos una aventura. Además, aunque se incluyan elementos contradictorios como los helados y la nieve, éstos no adquieren importancia ni interés para las alumnas que más bien tratan de hacer hincapié en los besos entre los protagonistas.</p>		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Sonia y Aidé</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Sonia y Aidé están jugando en sus pupitres y la observadora se dirige a ellas para preguntarles a qué juegan</p> <p><u>Transcripción de la observación:</u></p> <p>O: Hola chicas ¿a qué jugáis?                  S: A los barcos                  O: ¿Cómo se juega a eso?                  A: Yo soy el capitán                  O: ¿Y tú? (dirigiéndose a Sonia)                  S: Ariel, la sirenita.                  A: Y yo el novio que la espera en el barco.</p>		

Interpretación de lo observado: Algunas niñas se basan en los cuentos infantiles para poner en marcha alguna actividad. Sin embargo, al carecer, en la mayor parte de los casos, de la figura masculina, en ocasiones una de las niñas se hace pasar por un chico. Solo en estos momentos se observó como las niñas tomaban el rol de capitán u otros personajes que implicaran liderazgo y valentía.

Nombre de los alumnos/as: Natalia, Aidé y Carla

Descripción de la situación: Natalia realiza el dibujo y sus compañeras permanecen sentadas y atentas para después construir el cuento entre todas.

Transcripción de la observación: Tras finalizar el dibujo, las tres alumnas idean la siguiente historia

"Erase una vez dos princesas, una llamada Elsa y otra llamada Ana, un día Ana quería casarse con un príncipe malo (una chica interviene para decir que era bueno). Era un príncipe malo porque encerró a Ana y tenía frío y el príncipe bueno quería salvarla con sus amigos los monstruos y la reina dijo que no se podía casar con Ana y entonces el príncipe salvó a Ana y le dio un beso en la mejilla porque los príncipes y las princesas también se dan besos en las mejillas".



Interpretación de lo observado: Algunas niñas recurren a personajes malvados para acentuar la grandeza del príncipe que quiere salvar a la protagonista. De igual forma, se incluye el personaje de la bruja que quiere destruir la felicidad de los protagonistas tomando, por tanto, la mujer malvada un papel que la posiciona en contra de otra mujer bondadosa. Las niñas, a través de esta historia, reproducen el cuento de Frozen, ideado por Disney, donde Elsa salva a su hermana Ana. Sin embargo, las niñas cambian el final del cuento real y añaden al príncipe como salvador y héroe dentro de la historia. De esta forma, las niñas se reacomodan al patrón de género dominante.

Nombre de los alumnos/as: Marcos y Susana

Descripción de la situación: Marcos y Susana juegan en su pupitre y la observadora se dirige a ellos para preguntarles a qué juegan.

Transcripción de la observación:

O: ¿A qué jugáis?

M: A hacer una lancha


O: Así que hacéis una lancha...

M: Yo hago una lancha

O: ¿Y tú? (dirigiéndose a Susana)

S: Piezas para la lancha. Mira esto podría ser un puente para pasar a la lancha

M: No. Eso será una escalera para....

<p><u>Interpretación de lo observado:</u> Algunos niños se sienten protagonistas cuando ponen en marcha actividades junto a alguna de sus compañeras y ellas toman un papel secundario para intervenir solo en aquellos momentos en que otra persona las necesita. Además, se observaron varias ocasiones en que los chicos negaron las propuestas de las chicas para después desarrollar ideas muy parecidas. De esta forma, aunque el niño niega la posibilidad de utilizar las piezas que le facilita su compañera para formar un puente, las utiliza para formar una escalera que adquiere la misma función.</p>	
<p><b><u>Técnica proyectiva</u></b></p> <p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Hugo y Carlos</p> <p><u>Descripción de la situación:</u></p> <p><u>Transcripción de la observación:</u> Entre los dos alumnos/as construyen el siguiente cuento a raíz del dibujo realizado previamente por Hugo (Ver a la derecha)</p> <p><i>"Erase una vez Hugo que conduce un helicóptero para ir hasta su casa donde se encuentra a su mamá, a su papá y a su hermano, después va a la piscina y luego a la playa (la observadora le pregunta : ¿solo? y él responde: sí porque es temprano)" y después de la playa va a un castillo en el helicóptero, el castillo se cae porque es de arena y por eso hago otro y le pongo una bandera"</i></p>	
	
<p><u>Interpretación de lo observado:</u> Algunos niños, cuando idean un cuento, se colocan a ellos mismos como protagonistas de manera que toman un papel activo y se marcan como única misión la de vivir una aventura en solitario. Así aparece el helicóptero como el único medio que Hugo necesita en el transcurso de su aventura, la cual finaliza con la colocación de una bandera como símbolo de victoria. Así, huyen de las escenas de amor y de los finales en la compañía de una mujer y se decantan por argumentos que enfatizan su masculinidad y los posicionan en un estatus de privilegio.</p>	

**ANEXO 29**

GRUPO DE DISCUSIÓN		
Fecha: 15 de abril de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
CONTEXTO DE OBSERVACIÓN: AULA ORDINARIA		
DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN		
<p><u>Nombre de los alumnos/as:</u> Grupo clase</p> <p><u>Descripción de la situación:</u> Llega la hora de ir al patio y, tras haber acordado con la observadora los niños y niñas que se necesitaban para hacer el grupo de discusión, la maestra pidió a niños y niñas específicos/as que se dirigieran con la observadora a otro aula donde poder contarles en cuento. En esta ocasión, se escogió un espacio diferente porque el aula tradicional estaba ocupada por el resto de niños y niñas y, al</p>		

querer realizar un grupo de discusión más dinámico y participativo que en el curso anterior, no era posible realizar la actividad con el total de alumnos y alumnas del aula. Por otra parte, antes de comenzar la lectura del cuento la observadora se aseguró de que todos los niños y niñas quisieran participar voluntariamente.

Transcripción de la observación:

O: Bueno, como os dije el otro día, os voy a contar un cuento. Primero yo os voy a contar el cuento, un cuento que se titula "la princesa vestida con una bolsa de papel" y después, entre todos/as, vamos a decir si nos gustó, si no nos gustó, si cambiaríamos algo ¿Os apetece? (los niños y niñas responden que sí). Venga, pues vamos a empezar (la observadora coloca a los niños y niñas antes de dar comienzo y los/las advierte de la necesidad de estar callados/as) "*Ésta es la historia de la princesa **Elizabeth** y el príncipe **Ronald**. Un día, cuando los jóvenes enamorados planeaban con detalle su matrimonio, irrumpió en escena un gran dragón que prendió fuego al castillo de Elizabeth y a sus vestidos (un niño interrumpe para decir que quiere ser el dragón . Tras el destrozo, el gran dragón huyó volando llevándose consigo al príncipe Ronald, transportado por los fondillos de sus pantalones. La princesa Elizabeth se puso furiosa. Encontró una bolsa de papel, se vistió con ella y persiguió al dragón. La princesa engañó al monstruo haciéndole exhibir todos sus poderes mágicos hasta que, exhausto, el dragón se durmió. La princesa, rápidamente, se introdujo en la cueva del dragón para salvar a Ronald. Y encontrarse con la sorpresa de que su príncipe no quería ser salvado por una princesa cubierta de hollín y sin nada más que ponerse que una bolsa de papel. Elizabeth, estupefacta ante el repentino giro de los acontecimientos, se dirige a su amado con las siguientes palabras: "Ronald, tu traje es realmente bonito y tu pelo está muy bien peinado. Pareces un verdadero príncipe, pero eres un idiota". La historia termina mostrando a la princesa alejándose, sola, bajo la puesta de sol y con las siguientes palabras: "Después de todo, no se casaron".*

O: ¿Os gustó?

(algunos/as niños/as dicen que sí, otros que no)

A: ¿Por qué no se casaron?

O: A ver, pregunta A. que porqué no se casaron. ¿Por qué creéis que no se casaron?

C.: Porque se enfadaron

O: ¿Por qué se enfadaron?

M: Porque estaba hecha un desastre

O: Estaba hecha un desastre... y ¿por qué estaba hecha un desastre? (la observadora se asegura de que el alumnado ha comprendido el argumento del cuento antes de comenzar a preguntarles acerca de su opinión)

C: Porque los novios suelen querer a las novias no siendo que se enfaden un día y, además, los novios siempre quieren que esté guapa su mujer porque mi padre siempre me dice que mi madre siempre me pone ropa guapa y eso es verdad.

E: Y mi madre me dice que siempre me pone guapa porque me quiere poner guapa y comprar todas las cosas que quiere para que estemos guapas.

C: (a E.) Tú siempre mandas y siempre te pones chula (en un intento de que deje de hablar su compañera y la deje hablar a ella).

O: A ver Yago, tú ¿qué opinas?

Y: A mí no me gusto porque la bolsa estaba negra

C: Yago ye normal que estaba negra, era de Ceniza

O: Claro, era de ceniza. ¿Pero os gustó que fuera con una bolsa de papel o os hubiera gustado que fuera de otra manera?

(todos/as los niños y niñas responden que de otra manera)

Izan: Con el vestido

O: Ahora va hablar Andrea, ¿por qué te hubiera gustado que fuera vestida de otra manera?

A: Porque olía a ceniza

C: A mí lo que más me gusta del cuento es cuando Isabel salvó al príncipe Leonardo (confunde el nombre de los personajes)

O: ¿y te gustó que fuera ella a salvar al príncipe Ronaldo?

C: Y lo que menos cuando el dragón destruyó el castillo

O: A ver Pelayo ¿a tí que te gustó?

P: Cuando el dragón voló alrededor del mundo en solo diez segundos

O: ¿Y te gustó que fuera a salvar al príncipe?

P: No

O: Si tú fueras el príncipe ¿qué hubieras hecho? ¿le hubieras dicho que no fuera vestida así o no te hubiera importado?

(Carla interrumpe)

C: A mí me importaría porque estaba fea

(Ezequiel interviene)

E: A mí no me importaría

O: ¿Por qué no te importaría?

E: Porque a mí la ceniza, su olor me gusta.

O: ¿Y te gustaría que la princesa que te fuera a rescatar fuera oliendo a ceniza entonces?

E: Sí.

O: Vale. Y a ti Pelayo ¿por qué no?

P: Porque a mí no me gusta como huele la ceniza

O: Y tu ¿qué hubieras hecho si fueras el príncipe Ronaldo Ezgar?

E: Decirle que no

C: Lindsey ¿nos puedes contar otra vez el cuento? es que me gustó mucho

O: Pero primero que me diga Ezgar porque tiene tan claro que le diría que no.

E: Yo no le hubiera dicho que no

O: ¿Qué le hubieras dicho?

E: Que sí

O: ¿Por qué?

E: Porque a mí me gusta el olor a ceniza

C: ¿Nos puedes contar otra vez el cuento pero enseñando las páginas?

O: Vale, ¿queréis que os enseñe los dibujos?

(La observadora coloca los dibujos sobre el suelo)

O: Aquí veis a la princesa con el príncipe (primer dibujo) ¿la veis vestida bien?

(todos/as responden que sí) ¿Qué imagen os gusta más? (compara a la princesa vestida con el vestido y a la princesa vestida con una bolsa de papel y todos/as responden que la primera). Ahora quiero que me diga Ángela porqué le gusta más esta imagen (enseña la primera)

A: Porque está vestida

O: Hombre ¿aquí también está vestida no? (enseña la tercera)

C: Pero aquí está más fea (señala la tercera) y aquí más guapa (la primera foto)

O: Que nos lo cuente Ángela a ver ¿por qué te parece que aquí está mejor?

A: Porque tiene un vestido

O: Porque tiene un vestido ¿y qué más?

(interrumpe Carla)

C: Muy guapo

A: Una corona

O: Una corona.. ¿y qué más?

Y: Aquí tiene una corona hecha un desastre (señala la foto en que la princesa está vestida con una bolsa de papel)

A: Y zapatos (añade)

P: ¿Y por qué tiene todas las puntas pa un lao y pa otro lao? (se refiere al pelo)

O: Ya... y si hubiera sido el príncipe el que estuviera mal vestido ¿qué hubiera pasado?  
(todos/as responden que entonces sería la princesa la que le diría que no a él)

P: El cuento sería igual solo que con los personajes al revés

O: ¿Os cuento otra vez el final del cuento a ver qué os parece?  
(interviene María)

M: Yo quiero que nos cuenten el cuento del final al principio

O: Vale, pues os voy a contar el final  
(la observadora les vuelve a contar el final)

C: ¿Pero por qué le llamó eso? (se refiere los insultos del príncipe hacia la princesa)

Y: ¿Nos cuentas otro de princesas?

O: Si pero ¿por qué creéis que lo llamó inútil?

C: Porque se enfadaron y al final no se casaron

O: ¿Y por qué creéis que no se casaron?

C: Porque la princesa tenía que estar guapa claro porque los príncipes suelen decirles a las princesas que quieren que estén guapas.

O: A ver Ángela ¿tú la hubieras llamado inútil?

A: No

O: ¿Por qué?

A: Porque era guapa, alomejor.

O: ¿Qué hubieras hecho al final del cuento?

A: Pues que el príncipe estuviera contento y se casara con ella

O: ¿Y tú Edurne?

E: Salvarlo

O: ¿y qué le hubieras dicho?

E: Que saliera de allí porque si no le comía el dragón

O: ¿Y si el príncipe te dice que estás mal vestida? ¿Qué le hubieras contestado?

E: Él también está un poco mal vestido porque está negro por ahí

C: Lindsey yo tengo otra cosa que decir: que alomejor la princesa no se casaba con él porque el príncipe le hizo algo malo a ella y entonces se enfadó y como se llevaban mal pues la princesa estaba enfadada.

Y: Ella no traía ni zapatos

O: Vamos a dejar hablar un poco a los demás. A ver Ezgar dime.

E: Que alomejorel no se quiso casar porque lo llamó inútil

O: ¿Si te hubiera dicho a ti eso la princesa te hubiera enfadado?

E: Si

O: ¿Y qué le hubieras dicho?

E: Que vuelva la próxima vez cuando esté mejor vestida.

O: ¿Pero por qué no la ibas a querer porque llevara una bolsa de papel? Date cuenta que la princesa fue a salvarte y no tenía otra cosa que ponerse...

E: Porque olía a ceniza

O: ¿Pero tú no decías antes que te gustaba el olor a ceniza?

E: Cuando una persona tiene olor a ceniza eso ya no me gusta

O: ¿Y tú Lucas? ¿Qué le hubieras dicho?

E: Que la bolsa estaba sucia y vieja

O: ¿Y no le hubieras dado las gracias porque te fue a salvar?



E: Si, también.

O: A ver Andrea y tú ¿qué crees?

A: Que no se casaron porque en los demás cuentos siempre son los príncipes los que van a salvar a las princesas.

O: ¿Y qué os gusta más? ¿que la princesa salve al príncipe o que el príncipe salve a la princesa?

C: Que el príncipe salve a la princesa

P: Porque este cuento, de los personajes que van a salvar, cada uno es al revés

O: ¿Por qué es al revés?

P: Porque siempre van los príncipes a rescatar a las princesas

O: ¿Y preferís eso?

(todos/as responden que sí)

O: ¿Y por qué pensáis que tienen que ser los príncipes los que vayan a salvar a las princesas?

(Todos/as dicen que porque son muy valientes)

E: Las chicas son más débiles

O: ¿Tú estás de acuerdo Andrea?

A: No, porque algunas princesas pueden ser más fuertes que los chicos

C: Quiero un cuento donde el príncipe salve a la princesa

O: ¿Y por qué quieres un cuento donde el chico salve a la princesa?

Y: Porque así vemos la verdad, porque así vemos lo guapo y decimos que nos gusta, porque así decimos que nos gusta todo y no decimos ninguna protesta.

O: Y ¿esto es una mentira Yago?

Y: No, es que ahí está todo al revés.

P: A quien hay que salvar es a la princesa. Ronaldo tienen que ir a salvar a la princesa

O: Entonces a ver ¿para vosotros cómo tendría que ser el verdadero cuento? Pelayo cuéntenos como sería el cuento de verdad

P: Que el príncipe vaya a salvar a la princesa y que se casen

E: Tendría que ir el hijo también si tienen un hijo

O: Poneros aquí que vamos a hacer cada uno un resumen y ya marchamos.

C: ¿Podemos leer cada uno una página?

O: Vale, que cada uno coja una página

(cada uno/as coge un dibujo)

O: ¿Por qué nadie quiere el papel de la princesa vestida con una bolsa de papel?

C: Yo la tengo

O: ¿Y te gusta?

C: No

O: ¿Prefieres otra?

C: Si

O: Ezgar y Pelayo ¿Por qué escogisteis los dos la página con el dragón?

E: Porque nos gusta

P: Porque nos gustan los dragones

O: ¿Y por qué os gustan los dragones?

E: Porque arrasan cosas y pueden dejar fósiles

O: ¿A ti te gustan los dragones Edurne?

E: No

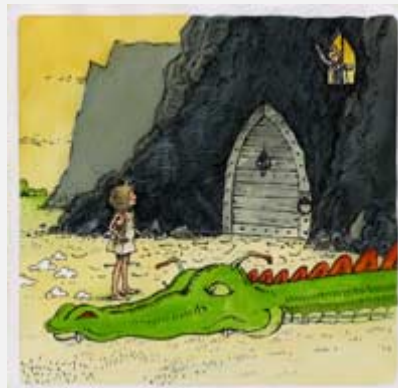
O: ¿Por qué no te gustan a ti los dragones?

E: Porque escupen fuego

O: ¿No te gusta que escupan fuego? ¿Qué animal te gusta más?

E: El perro

O: Sentaros para terminar de hablar esto y vamos al recreo.  
 P: Yo hubiera cambiado lo del príncipe, que el dragón cogiera a la princesa y el príncipe salvara a la princesa  
 O: Pero ¿qué más da uno que otro?  
 E: Es que las princesas son más débiles  
 O: ¿Pensáis eso chicas?  
 (algunas chicas responden que no)  
 O: ¿Tú que hubieras preferido Carmen?  
 C: Ir yo a rescatar al príncipe  
 O: ¿Tu Carla?  
 C: Que el príncipe rescatara a la princesa  
 Y: Así vemos algún cuento que esté cambiado  
 O: ¿Os gusta que estén cambiados?  
 Y: Alguno si  
 O: ¿Y todos?  
 Y: Todos no  
 O: ¿Cambiaríais el título?  
 C: No  
 O: ¿Tu Edurne?  
 E: Si "La princesa vestida muy guapa"  
 O: Ezgar ven aquí ¿tu cambiarías el título?  
 E: Yo, "El príncipe Ronaldo y el dragón"  
 O: ¿Y la princesa no está en el título?  
 E: Es que todos los cuentos dicen primero los príncipes y los dragones y las princesas no.  
 O: Vamos a terminar ya  
 Y: ¿Nos lees otro cuento?  
 O: Otro día (se despiden y bajan al recreo)



### CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

#### **Código: PREFERENCIA POR EL PERSONAJE DEL DRAGÓN**

O: A ver Pelayo ¿a ti que te gustó?

P: Cuando el dragón voló alrededor del mundo en solo diez segundos

O: Ezgar y Pelayo ¿Por qué escogisteis los dos la página con el dragón?

E: Porque nos gusta

P: Porque nos gustan los dragones

O: ¿Y por qué os gustan los dragones?

E: Porque arrasan cosas y pueden dejar fósiles

#### **Código: PREFERENCIA POR EL ROL DE LA PRINCESA**

O: ¿Tú estás de acuerdo Andrea?

A: No, porque algunas princesas pueden ser más fuertes que los chicos

O: ¿Tú que hubieras preferido Carmen?

C: Ir yo a rescatar al príncipe.

#### **Código: RECHAZO HACIA EL PERSONAJE DEL PRINCIPE**

#### **Código: DISCONFORMIDAD CON LA VESTIMENTA DE LA PRINCESA**

C: Porque los novios suelen querer a las novias no siendo que se enfaden un día y, además, los novios siempre quieren que esté guapa su mujer porque mi padre siempre me dice que mi madre siempre me pone ropa guapa y eso es verdad.

Y: A mí no me gustó porque la bolsa estaba negra

O: Claro, era de ceniza. ¿Pero os gustó que fuera con una bolsa de papel o os hubiera gustado que fuera de otra manera?

(todos/as los niños y niñas responden que de otra manera)

Izan: Con el vestido

O: Ahora va hablar Andrea, ¿por qué te hubiera gustado que fuera vestida de otra manera?

A: Porque olía a ceniza

O: Vale. Y a ti Pelayo ¿por qué no?

P: Porque a mí no me gusta como huele la ceniza

:Aquí veis a la princesa con el príncipe (primer dibujo) ¿la veis vestida bien?

(todos/as responden que sí) ¿Qué imagen os gusta más? (compara a la princesa vestida con el vestido y a la princesa vestida con una bolsa de papel y todos/as responden que la primera).

Ángela porqué le gusta más esta imagen (enseña la primera)

A: Porque está vestida

O: Hombre ¿aquí también esta vestida no? (enseña la tercera)

C: Pero aquí está más fea (señala la tercera) y aquí más guapa (la primera foto)

O: Que nos lo cuente Ángela a ver ¿por qué te parece que aquí está mejor?

A: Porque tiene un vestido

O: Porque tiene un vestido ¿y qué más?

(interrumpe Carla)

C: Muy guapo

A: Una corona

O: Una corona, ¿y qué más?

Y: Aquí tiene una corona hecha un desastre (señala la foto en que la princesa está vestida con una bolsa de papel)

A: Y zapatos (añade)

Y: Ella no traía ni zapatos

O: ¿Si te hubiera dicho a ti eso la princesa te hubieras enfadado?

E: Si

O: ¿Y qué le hubieras dicho?

E: Que vuelva la próxima vez cuando esté mejor vestida.

O: ¿Pero por qué no la ibas a querer porque llevara una bolsa de papel? Date cuenta que la princesa fue a salvarte y no tenía otra cosa que ponerse...

E: Porque olía a ceniza

O: ¿Y tú Lucas? ¿Qué le hubieras dicho?

E: Que la bolsa estaba sucia y vieja

### **Código: CONFORMIDAD CON LA VESTIMENTA DE LA PRINCESA**

O: ¿Y te gustaría que la princesa que te fuera a rescatar fuera oliendo a ceniza entonces?

E: Sí.

### **Código: DISCONFORMIDAD CON EL DESENLACE DEL CUENTO**

O: ¿Qué hubieras hecho al final del cuento?

A: Pues que el príncipe estuviera contento y se casara con ella

O: ¿Y tú Edurne?

E: Salvarlo

O: ¿y qué le hubieras dicho?

E: Que saliera de allí porque si no le comía el dragón

O: A ver Andrea y tú ¿qué crees?

A: Que no se casaron porque en los demás cuentos siempre son los príncipes los que van a salvar a las princesas.

O: ¿Y qué os gusta más? ¿que a princesa salve al príncipe o que el príncipe salve a la princesa?

C: Que el príncipe salve a la princesa

P: Porque este cuento, de los personajes que van a salvar, cada uno es al revés

O: ¿Por qué es al revés?

P: Porque siempre van los príncipes a rescatar a las princesas

O: ¿Y preferís eso?

(todos/as responden que sí)

O: ¿Y por qué pensáis que tienen que ser los príncipes los que vayan a salvar a las princesas?

(Todos/as dicen que porque son muy valientes)

E: Las chicas son más débiles

O: Sentaros para terminar de hablar esto y vamos al recreo.

P: Yo hubiera cambiado lo del príncipe, que el dragón cogiera a la princesa y el príncipe salvara a la princesa

O: Pero ¿qué más da uno que otro?

E: Es que las princesas son más débiles

O: Entonces a ver ¿para vosotros como tendría que ser el verdadero cuento? Pelayo cuéntanos como sería el cuento de verdad

P: Que el príncipe vaya a salvar a la princesa y que se casen

### **Código: RECHAZO HACIA EL DRAGÓN**

C: Y lo que menos cuando el dragón destruyó el castillo

O: ¿A ti te gustan los dragones Edurne?

E: No

O: ¿Por qué no te gustan a ti los dragones?

E: Porque escupen fuego

O: ¿No te gusta que escupan fuego? ¿Qué animal te gusta más?

E: El perro

### **Código: RECHAZO AL CUENTO COMPLETO**

M: Yo quiero que nos cuenten el cuento del final al principio

Y: ¿Nos cuentas otro de princesas?

C: Quiero un cuento donde el príncipe salve a la princesa

O: ¿Y por qué quieres un cuento donde el chico salve a la princesa?

Y: Porque así vemos la verdad, porque así vemos lo guapo y decimos que nos gusta, porque así decimos que nos gusta todo y no decimos ninguna protesta.

O: Y ¿esto es una mentira Yago?

Y: No, es que ahí está todo al revés.

### **Código: JUSTIFICACIÓN DE LA ACTITUD DE RECHAZO DEL PRÍNCIPE**

O: ¿Y por qué creéis que no se casaron?

C: Porque la princesa tenía que estar guapa claro porque los príncipes suelen decirles a las princesas que quieren que estén guapas.

O: Si tú fueras el príncipe ¿qué hubieras hecho? ¿Le hubieras dicho que no fuera vestida así o no te

hubiera importado?

(Carla interrumpe)

C: A mí me importaría porque estaba fea

**Código: INJUSTIFICACIÓN DE LA ACTITUD DE RECHAZO DEL PRÍNCIPE**

O: A ver Ángela ¿tú lo hubieras llamado inútil?

A: No

O: ¿Por qué?

A: Porque era guapo, alomejor.

O: ¿Y si el príncipe te dice que estás mal vestida? ¿qué le hubieras contestado?

E: Él también está un poco mal vestido porque está negro por ahí

En tercero de educación infantil aumentan las críticas hacia la vestimenta de la princesa y, si bien los niños siguen mostrando clara preferencia por el personaje del dragón, con cinco años de edad los chicos también se unen a las críticas que lanzan sus compañeras hacia el aspecto físico de la protagonista. Así, algún alumno asegura, que de ser el príncipe, hubiera dicho a su novia que volviera cuando estuviera "mejor vestida". Al mismo tiempo, las niñas, en comparación con el curso anterior, muestran mayor capacidad para relacionar el argumento del cuento con la vida real de manera que, alguna de ellas, dicen que "los novios siempre quieren que esté guapa su mujer". Por esta razón, alguna chica justifica la actitud que tuvo el príncipe y piensa que la razón de que no se casaran es que "la princesa tenía que estar guapa" y que, de ser ellas el personaje del príncipe, también les "importaría que estuviera guapa". Solamente en una ocasión una niña mostró apoyo hacia la protagonista haciendo alusión al mal aspecto que también presentaba el protagonista. En otra ocasión, una chica se mostró descontente por la actitud de rechazo del príncipe a la princesa; sin embargo, argumenta que él debería aceptarla solamente porque ella era guapa.

Por otra parte, resulta necesario resaltar no solo las respuestas de los niños y niñas, sino también la actitud que tuvieron durante el transcurso de la dinámica. Así, mientras los niños permanecían en un segundo plano cuando se lanzaban cuestiones sobre la princesa, ellas sentían mayor necesidad de intervenir de manera que, en varias ocasiones, interrumpieron a sus compañeros cuando la observadora les preguntó a ellos de forma directa sobre sus pensamientos y opiniones. Finalmente, es importante aclarar que se incluyó a Yago dentro del grupo de discusión por ser un niño que, como hemos visto, se sale del patrón dominante; sin embargo, fue el chico que lanzó mayor número de críticas hacia el aspecto de la protagonista.

**ANEXO 30**

<b>ENTREVISTA A LA MAESTRA</b>		
Fecha: 16 de abril de 2015	<b>Hora: 10:00 a 13:00</b>	Observadora: María Lindsay Martínez García
Lugar de observación: Colegio Santa Cristina	Curso: 3º Educación infantil	Tipo de observación: Participante
<b>CONTEXTO DE REALIZACIÓN: AULA ORDINARIA</b>		
<b>DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA</b>		
<u>Nombre de los/las participantes:</u> Maestra y observadora		
<u>Descripción de la situación:</u> El día en que se llevó a cabo la última observación en el aula de tercero de educación infantil, mientras los niños y niñas jugaban en el aula, la observadora propuso a la maestra realizarle una serie de preguntas en relación a su investigación. Los días anteriores, la maestra y la observadora aprovechaban este mismo momento para entablar conversación sobre temas intrascendentes pero que, a la vez, ayudaban a la observadora a reforzar los vínculos de unión y confianza para		



posteriormente desarrollar esta entrevista. Por esta razón se decidió aprovechar este momento del día para realizar una entrevista para la que se necesitaba la naturalidad y confianza que la maestra había demostrado tener con la observadora en sesiones anteriores. Al mismo tiempo, se le recordó la importancia del anonimato para aportar la seriedad y rigor que la persona entrevistada necesita para sentirse segura con la información que aporta. Es importante recordar que no se trata solo de establecer la suficiente confianza entre entrevistada-entrevistadora sino también entre la entrevistada y la investigación que se realiza.

#### Transcripción de la entrevista:

O: Bueno, ya sabes que estamos haciendo como los niños y niñas van aprendiendo patrones de conducta diferentes y bueno esta entrevista, como ya te comenté, es algo muy sencillo simplemente para contrastar un poco la información de las observaciones o de lo que tú piensas y demás. Bueno, lo primero que te quería preguntar es si tú notas estas diferencias en el aula.

M: Sí que se notan mucho a la hora del juego libre en la clase y yo creo que más aún todavía en el patio

O: ¿A qué suelen jugar los niños y niñas?

M: En la clase los niños suelen jugar más a juegos tipo de construcciones y las niñas más con muñecos, puzzles y en el patio los niños juegan más a lo bruto, se pelean, juegan al fútbol..y las niñas, por ejemplo, a la comba, a imitar a las profes.

O: ¿Y crees que toman papeles diferentes los niños y las niñas cuando juegan juntos, que están a niveles diferentes?

M: En casos muy concretos yo creo que sí pero, a esta edad, la diferencia es mucho menor. Se comienza a notar la diferencia pero en cursos posteriores es mayor

O: Ya estuvimos hablando en alguna otra ocasión sobre algún niño concreto que no se adecuaba a estos patrones sino que le gustaba más jugar con las niñas, con muñecas y demás ¿crees que esto se puede deber a algún factor familiar, a que el padre y la madre igual no tomen papeles tan diferenciados?

M: Sí, posiblemente en sus casas no haya una diferencia tan grande en cuanto a las tareas que tienen que hacer entre sus padres, se hará todo más por igual y quizás por eso ellos se ven más iguales.

O: Sabes que nosotros/as, como profesionales de la educación, también tenemos un papel importante en este tema ¿Piensas que sin darnos cuenta, a veces, reforzamos estas conductas? ¿Tratamos de forma diferente a los niños y a las niñas aunque no nos demos cuenta?

M: Yo creo que, en la medida de lo posible, intentamos que no haya diferencias pero a veces, estas diferencias se hacen inconscientemente y sí, yo creo que sí que puede ocurrir.

O: Ya por último ¿piensas que desde la educación y desde los centros escolares se podría hacer algo para que no existiera esta diferencia o ya lo vemos como algo natural que ni siquiera nos paramos a pensar en ello?

M: Pues...yo pienso que ya es algo tan natural y que ya nacen con ello que hay veces que ni siquiera nos paramos a pensarlo.

Interpretación de la entrevista: La maestra responsable del aula de tercero de educación infantil admite las diferencias que existen entre los niños y las niñas a la hora del juego libre y en el patio de recreo; sin embargo, cree que estas diferencias se acentúan en cursos posteriores. Además, confirma que el uso de juguetes diferentes en función de uno y otro género o la diferenciación de roles dentro de la dinámica lúdica, puede deberse a factores familiares. Sin embargo, llama la atención como, al final de la entrevista, hace alusión a este tipo de diferenciaciones como si fuera algo innato de lo que el alumnado no puede escapar. Por tanto, la entrevista no solo nos sirve para confirmar alguna de las conclusiones que la investigadora obtuvo durante las observaciones, también sirve para desmontar alguno de los pensamientos de las/los profesionales de la educación respecto a este tema. En este sentido, la maestra piensa que, al tratarse de algo natural, el profesorado perpetúa, en ocasiones, estas diferencias sin poder hacer nada para evitarlo.