

El juego equitativo: una estrategia coeducativa e inclusiva en el desarrollo infantil

Equitable Play: a Coeducational and Inclusive Strategy in Child Development

 **Thalía Carrión Carrión**
thalycarrion11@hotmail.com

Universidad Nacional de Educación, UNAE

Recepción: 10 de mayo de 2022

Aceptación: 11 de julio de 2022

RESUMEN

Este estudio se enmarca en una propuesta que se aproxima a la resolución de los desafíos del modelo coeducativo e inclusivo. Su objetivo es exponer que las condiciones del juego pueden generar desigualdad de oportunidades desde la infancia, pero que, vistas desde sus cualidades, se pueden aplicar en la práctica pedagógica para la inclusión. La operativización de esta investigación ocurrió en un centro educativo de Loja, Ecuador, donde se transversalizaron métodos activos, desde criterios de la inclusión que retoman las características del juego equitativo, con énfasis en la espontaneidad y diversión. Los resultados fueron favorables, pues la apertura de la institución y la percepción de los implicados evidenciaron una respuesta positiva, además, la comunidad de aprendizaje mostró un trabajo cohesionado que dio mayor trascendencia al proceso. Asimismo, el carácter flexible de la propuesta permitió realizar las adaptaciones necesarias para generar participación igualitaria. A continuación, se discuten las implicaciones resultantes de la información otorgada por la evaluación que, a su vez, permite conocer la pertinencia de aplicación en otros fenómenos educativos o sociales.

Palabras clave: coeducación, inclusión, juego equitativo, igualdad de oportunidades, competencias

ABSTRACT

This study is part of a proposal that approaches the resolution of coeducational and inclusive model challenges. Its objective is to expose that game conditions can generate opportunities inequality at childhood ages, but, seen from its qualities, it can also be applied in pedagogical practices for inclusion. This research was conducted at an educational center in Loja (Ecuador), where active methods were mainstreamed from inclusion criteria that take up equal play characteristics (such as creativity, empathy, communication, problem solving, collaborative work), with emphasis on its spontaneous and fun components. The results are favorable, institution openness and perception of those involved determine a positive response to the proposal. The learning community shows a cohesive work that gives greater significance to the process. Also, its flexible nature allowed to make necessary adaptations to generate equal participation. Implications resulting from information provided by an evaluation are discussed, these allows knowing the relevance for its application in other educational or social phenomena.

Keywords: coeducation, inclusion, fair play, equal opportunities, skills

INTRODUCCIÓN

Reconocer la identidad individual y social desde el empoderamiento y la perspectiva de género es un derecho ineludible de los niños y niñas que permite lograr la igualdad de oportunidades para una vida digna y un futuro prometedor, sin distinciones, especialmente, por razones de género (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006, p. 25). Para lograrlo, se plantearon los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cuatro y cinco, los que están encaminados a buscar acciones concretas para alcanzar la igualdad de género a través de la educación, situación que, en varias naciones vinculadas, aún no se ha concretado.

En el caso de Ecuador, las políticas públicas enfatizan el tratamiento de la desigualdad en varios sectores, descuidando la diversidad por razones de género. Este sector sigue teniendo menor prioridad en documentos educativos estratégicos (Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer [ONU Mujeres], 2021). En ese sentido, el objeto de la educación debe mirar hacia la formación competencial, para que todos tengan las mismas oportunidades de aprender. No obstante, en el contexto familiar, cultural e histórico han emergido roles y estereotipos de género en la infancia, estos se transmiten de generación en generación y significan un desafío.

Crear condicionantes en el desarrollo cognitivo, funcional y emocional entre ambos sexos supone una afeción proporcional al plan de vida, especialmente cuando el individuo se inserta en el mundo laboral y social (Huizinga, 2007). En ese sentido, la intención del presente estudio es mostrar la desigualdad de oportunidades que se están creando en los infantes, particularmente en el juego. A su vez, se pretende entender el juego desde una perspectiva estratégica-pedagógica, para contribuir hacia una verdadera educación inclusiva.

Los espacios de recreación se pueden configurar como epicentro de análisis, pues en ellos se evidencian con mayor profundidad los

roles de género vivenciados desde la infancia. Estos espacios muestran a los infantes su propia percepción de la vida (Jover-Olmeda *et al.*, 2018). Los acontecimientos revelan que existe una división en los roles de género que se evidencia en los espacios de recreación; por lo que cobra sentido y sigue siendo vigente, en este contexto, la crítica de JeongMee Yoon, mencionada por Chávez (2020): los juguetes y accesorios de color rosa tienen temáticas de actividades del hogar, cuidado de un individuo, maquillaje, cocina, etc. y están destinados para las niñas; mientras que, los juguetes de color azul se relacionan con construcciones, la ciencia, la historia, los autos, entre otros y son para los niños (p. 20).

Estos estereotipos parecen inofensivos, pero en realidad, pueden llegar a afectar al individuo en su desarrollo social, emocional, cognitivo y motriz, y, a largo plazo, en sus proyectos de vida (Delgado-Ballesteros, 2015, p. 32). Por ejemplo, Ramírez *et al.* (2019) detallan datos cuantitativos de la elección de carreras en la Universidad Central del Ecuador, estos evidencian que la mayoría de los estudiantes de sexo masculino escogen carreras técnicas, afines a la ingeniería y administración, mientras que la mayoría de las estudiantes de sexo femenino escogen carreras asociadas al cuidado humano (p. 32).

Este fenómeno refleja la situación que atraviesa el país y, a su vez, confirma que los estereotipos incrustados en los juegos pueden



causar severas desigualdades. Por ejemplo, en el 2018, la brecha de desigualdad, entre hombres y mujeres, de un empleo adecuado era del 30,1 %, mientras que por ingreso económico era del 17.9 % (Planifica Ecuador, 2019, p. 72). Estos datos estadísticos permiten deducir que la educación con perspectiva de género requiere de una intervención con premura.

De ahí la importancia de mirar al juego desde la pedagogía y para aportar en el cambio de paradigmas educativos y sociales, desde la niñez, desde lo más cotidiano, como lo es el juego. En palabras de Hervitz (2019), no se necesita cumplir requisitos de identidad personal o colectiva para jugar o para divertirse. Por lo que se pretende retomar las cualidades del juego en contextos educativos, con el objetivo de desarrollar las competencias universales de la inclusión, como recurso orientativo para los docentes y familia.

La coeducación como respuesta empírica

La coeducación es un modelo educativo que surge como respuesta a los desafíos planteados en los ODS cuatro y cinco. La Unión General de Trabajadores-Federación de Trabajadores

de la Enseñanza (UGT-FETE) la definen como el proceso que exige crear condiciones académicas, laborales y sociales, en el marco de la igualdad, de tal manera que nadie tenga que cruzar situaciones de desventaja o superar contradicciones, para llegar al mismo objetivo (2016, p. 5).

Las dificultades del proceso no las debe generar el sistema, sino los fenómenos propios de cada conflicto. En ese sentido, el juego se convierte en una posibilidad de reforma del sistema educativo, para cumplir con los derechos humanos, particularmente, desde la intervención en los estereotipos de género inmiscuidos en los juegos de los infantes.

El juego como estrategia educativa

Gallardo-López y Gallardo-Vásquez (2018) mencionan que los infantes desarrollan habilidades cognitivas, afectivas, motrices, sociales y comunicativas a través del juego, según su etapa evolutiva y su contexto (p. 42). Piaget e Inhelder plantearon cuatro tipos de juegos que predominan en las etapas evolutivas de los infantes:

Tabla 1. Tipos de juegos según las etapas evolutivas

Tipos de juegos	Etapas evolutivas	Características
De ejercicios	Período sensoriomotor (cero a dos años)	Repiten la misma acción para percibir causa-efecto. Se estimula la coordinación ojo-mano.
Simbólicos	Estadio preoperacional (dos a siete años)	Imitan roles, escenas y normas que han experimentado y las que les gustaría vivir en su entorno.
De reglas	Estadio de las operaciones concretas (siete a once años)	Establecen reglas de manera cooperativa, propuestas por un líder y consolidadas grupalmente (predomina la competencia).
De construcción	Simultáneamente en cada etapa	Construyen, con material concreto, representaciones simbólicas de su entorno (luego aumenta la complejidad).

Fuente: elaboración propia

Estos criterios se los ha de tomar para la propuesta. Según Hervitz (2019), quien ha analizado el juego como agente de cambio en la sociedad actual, para diseñar y analizar al juego como estrategia, desde la mirada coeducativa e inclusiva, se deben considerar las habilidades que se desarrollan gracias a esta actividad: la creatividad, la empatía, la cooperación, la resolución de conflictos, el liderazgo y el pensamiento lateral (p. 17).

Para conceptualizar el *juego equitativo* se asume la postura de la autora De la Cruz (2019), quien menciona que se trata de un espacio de acción y socialización, donde se emplean recursos recreativos que se adaptan a la mirada inclusiva e intercultural, con la presencia de hombres y mujeres, de tal manera que se prevé la sectorización o polarización por razones de género (p. 30). Cabe recalcar que el juego equitativo, así como reconoce las diferencias, también respeta las individualidades de cada infante, de ahí la importancia de la orientación docente, para mantener una estabilidad entre los objetivos que se pretenden alcanzar.

DESARROLLO

Para direccionar los planteamientos señalados en el problema expuesto, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Existen roles o estereotipos de género inmersos en las actividades cotidianas de los infantes?
- ¿Implementar juegos equitativos desde el enfoque pedagógico contribuye a desarrollar competencias propuestas por el modelo coeducativo?
- ¿Qué respuestas cognitivas y emocionales emergen desde la comunidad de aprendizaje en el proceso de implementación de la propuesta?

El presente estudio persigue un modelo exploratorio, pues la deconstrucción de estereotipos de género resulta un desafío utópico que es significativo si se tiene el apoyo de todos los sectores sociales y políticos. La intervención del sector educativo, en contribución con el sistema familiar, constituye un atajo prometedor que permite avanzar hacia la meta.



Este proyecto persigue un modelo cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico, porque pretende transformar la realidad educativa estudiada. Una de sus principales características es la transversalización de los métodos activos, Puga-Peña y Jaramillo-Naranjo mencionan que son el conjunto de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza adaptadas al contexto áulico, en actividades que impulsen la participación del estudiante, y que estén enfocados al aprendizaje significativo (2015, p. 297). De esta manera, cada miembro involucrado desarrolla pensamientos de orden superior, en particular, cada estudiante tiene mayor protagonismo.

El universo corresponde a los estudiantes de una unidad educativa de Saraguro, Loja (Ecuador), de los subniveles de preparatoria, elemental y media de la Educación General Básica. Esta institución cuenta con 278 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 117 estudiantes, con una representación demostrativa desde el muestreo no probabilístico; quienes integran la muestra tienen entre los 4 a 11 años, edad correspondiente al estadio preoperacional y el de las operaciones concretas. Debido a que la institución labora con infantes desde los 4 años en adelante, se excluye el período sensoriomotor.

Para obtener información contextual de los infantes, se empleó la observación participativa y el sociodrama que demuestra que los espacios de recreación de la institución educativa muestran roles de género inmersos en los estudiantes, quienes evidencian espontáneamente su propia percepción de la vida a través del juego. La problemática se deriva en que existe una limitación en la organización de los grupos de juego, pues las niñas juegan con otras niñas y los niños con otros niños, lo que implica un declive en la conformación de grupos más heterogéneos. No existe una consciencia acerca de las competencias que están desarrollando las niñas a diferencia de los niños y la repercusión que se puede llegar a tener a largo plazo. La urgencia del tratamiento de esta situación radica en que se la ha normalizado y no se visualiza con ojos críticos y constructivos.

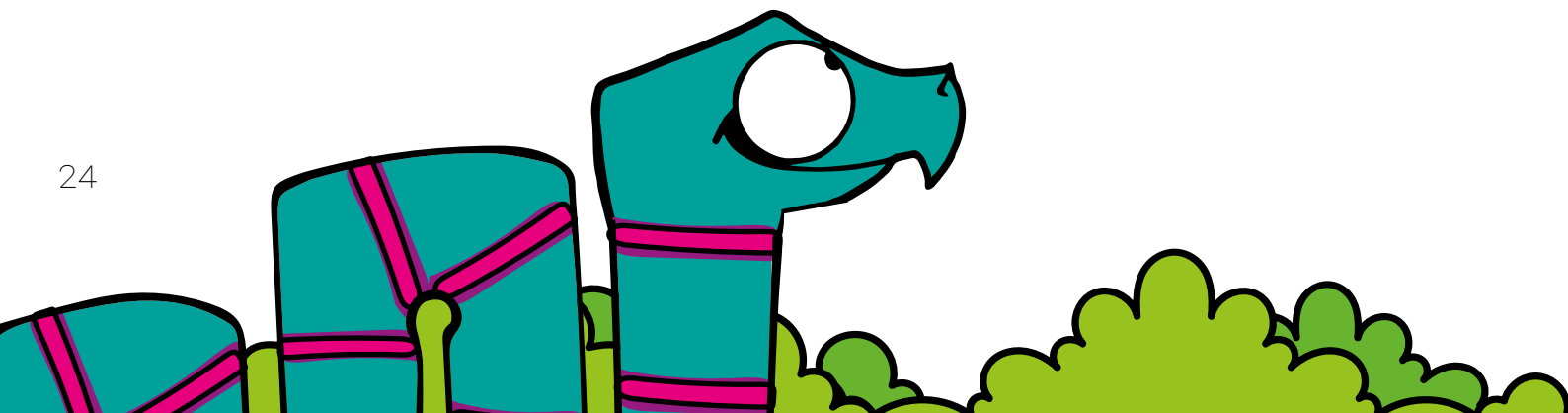
Uno de los aspectos favorables para la factibilidad del estudio es que la institución da apertura a proyectos que estén acordes a su modelo pedagógico. La visión establecida en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se encamina hacia un modelo de educación inclusiva e intercultural, por lo que la propuesta de este estudio tiene pertinencia y se ajusta a las condiciones del centro. Su viabilidad técnica pone énfasis en el componente de la flexibilidad, porque los recursos, la duración y los espacios donde se realizará cada actividad se ajustan a la disponibilidad socioeconómica de cada familia. Los componentes de mayor relevancia son la creatividad, la espontaneidad y el acompañamiento, además materiales que se pueden conseguir a nulo o bajo costo.

El tiempo referencial para aplicar el proyecto fue de seis meses. La ejecución se dio de manera virtual y presencial, en contextos académicos, con el apoyo de los docentes; y en contextos recreativos, con intervención indirecta de la familia. Los estudiantes transitaron por tres fases propuestas por Soto (2014): conocimiento personal, reconocimiento del entorno y comunicación asertiva. Estas fases favorecieron el desarrollo del lenguaje, la espontaneidad y el respeto que conllevan a lo que la autora denomina “asambleas”, mismas que, la autora los posiciona como un generador de vínculos afectivos y de confianza entre los infantes y acerca de los aprendizajes resultantes del proceso.

A continuación, se muestra la guía de juegos, con las tres fases mencionadas, los objetivos y las competencias coeducativas e inclusivas a desarrollar en cada fase. Seguido, se expone el nombre, tipo y duración del juego, en la descripción se diferencian las instrucciones guiadas y las espontáneas. Además, se detallan las preguntas para la asamblea, las que servirán como orientación para la reflexión a realizarse en la evaluación. La asamblea es un espacio imprescindible que permite la participación de todos los infantes para realizar procesos meta-cognitivos (Soto, 2014).

Tabla 2. Fase de conocimiento personal

<p>Objetivo: reconocer las características individuales y colectivas, desde el amor propio y la alteridad.</p>	
<p>Competencias interculturales y coeducativas: autoestima, autonomía, empatía, autocrítica, cooperación y valoración positiva de la diversidad.</p>	
Nombre y tipo de juego	Descripción
<p>Marionetas (juego simbólico) Duración: 2 h</p>	<p>Momento guiado: Cada infante observará su cuerpo completo en un espejo. Luego, construirá una marioneta con la mayor cantidad de características antes observadas.</p> <p>Momento espontáneo: Jugar simulando situaciones de la vida real con su propia marioneta y luego intercambiarla con la de otro compañero o compañera.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Cómo te sentiste cuando te representó tu compañero o compañera?”, “¿Cómo se sintió estar en el rol de tu compañero o compañera?”.</p>
<p>Pasarela (juego simbólico) Duración: 1 h</p>	<p>Momento guiado: Realizar una pasarela que tenga un espejo en frente. Dos de los infantes serán quienes presenten el desfile y quienes describan a cada modelo. Los demás integrantes de la clase deben modelar en la pasarela y, al final, describir todas las características y componentes que observan en su persona. Al alumnado intercambiará ropa y accesorios, sin importar si estos pertenecen a una niña o un niño. Si alguien se resiste, se generarán espacios de diálogo para explicar que lo exterior no define a una persona.</p> <p>Momento espontáneo: Repetir la dinámica para garantiza que el intercambio ocurra entre estudiantes distintos.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿La ropa que nos pusimos cambió nuestra forma de ser?”.</p>
<p>Sin etiquetas (juego simbólico y de reglas) Duración: 1 h</p>	<p>Momento guiado: Toda la clase tendrá que escribir, en pegatinas, etiquetas y cosas desagradables que alguna vez alguien les haya dicho. Al frente de la clase habrá un muñeco o peluche, las pegatinas se colocarán en diferentes partes del cuerpo de este. En orden aleatorio, cada estudiante se acercará al peluche, tomará una pegatina, le dirán una frase de motivación en voz alta y le dará un abrazo, para hacer sentir bien o animar al muñeco.</p> <p>Momento espontáneo: Repetir la dinámica en el hogar.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Cómo te sentiste al escribir la pegatina?”, “¿Cómo te sentiste al consolar al peluche?”.</p>



<p>¿Quién soy? (juego simbólico) Duración: 30 min</p>	<p>Momento guiado: Toda la clase debe formar un círculo. A cada persona se le pegará un papel en la frente con el nombre de uno de sus compañeros o compañeras. Cada estudiante deberá formular preguntas para intentar descubrir la identidad del personaje que está escrito en papel que tiene en la frente. Por ejemplo: “¿Mi personaje tiene cabello rizado?”. Solo se puede responder con “sí” o “no”. Si la respuesta es “sí”, se formulará otra pregunta y así hasta que se falle, entonces se cederá el turno al compañero o compañera de la derecha. Según se adivine el personaje, cada infante saldrán del juego. El último participante en adivinar su personaje tendrá que enfrentar un reto.</p> <p>Momento espontáneo: Se puede repetir el juego con los miembros de su hogar.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Hay cualidades únicas que te caracterizan?”, “¿Hay cualidades físicas y emocionales que hagan único al compañero o compañera sobre quien adivinaste?”.</p>
---	---

Fuente: elaboración propia

La Tabla 2 muestra la fase de conocimiento personal, en este momento cada estudiante puede identificar sus características propias y reconocer las de los demás, mediante la interacción. Además, los juegos tienden a fortalecer la autoestima a nivel personal y grupal.

Tabla 3. Fase de reconocimiento del entorno

<p>Objetivo: descubrir las características del entorno físico, social y cultural, delimitando las normas y roles que se establecen en el juego. Además, concientizar sobre los estereotipos de género inmersos en el entorno.</p>	
<p>Competencias interculturales y coeducativas: alteridad, empatía, deconstrucción de los roles de género, corresponsabilidad, creatividad, resolución de conflictos, cooperación, liderazgo y tolerancia por las normas colectivas.</p>	
Nombre y tipo de juego	Descripción
<p>Álbum de la naturaleza (juego de reglas) Duración: 4 sesiones de 1 h</p>	<p>Momento guiado: Con anticipación, el profesor o profesora debe preparar una plantilla de álbum (puede ser virtual) que debe contener elementos específicos del entorno. Ejemplo: flor blanca, montaña, nube, hoja amarilla, etc. Los infantes deben buscar, en su entorno, los objetos que aparecen en el álbum. A medida que avance el álbum, aparecerán objetos que requieran una observación más atenta del entorno, como, por ejemplo, una piedra en forma de corazón.</p> <p>Momento espontáneo: Cada estudiante deberá sacar una fotografía del álbum o cambiar su ubicación.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Qué elementos fueron más difíciles y cuáles más fáciles de conseguir?”, “¿A qué compañero crees que se le hizo más fácil conseguir los elementos?, ¿por qué?”.</p>

<p>Pelotas de colores (juego de reglas y construcción)</p> <p>Duración: 1 h</p>	<p>Momento guiado: Formar parejas en las que participe un niño y una niña. En el piso habrá pelotas de diferentes colores. Cada equipo deberá clasificarlas por colores. Al terminar, se dará una recompensa. La del niño será mayor que la de la niña. Observar si hay algún tipo de reclamo.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Se merecían la misma recompensa ambos?, ¿por qué?”, “¿Qué podrías hacer para mejorar esta situación?”.</p>
<p>Las profesiones (juego simbólico)</p> <p>Duración: 1 h</p>	<p>Momento guiado: Se le dará una hoja con un listado de profesiones o roles de los que cada infante deberá disfrazarse y representar. En la lista se pueden incluir oficios como: ingeniero o ingeniera, futbolista, chofer, mecánico o mecánica, encargado o encargada de quehaceres domésticos, o personal de aseo de una empresa. Rotar cada cinco o diez minutos de disfras.</p> <p>Momento espontáneo: Cada estudiante representará el rol o profesión que le corresponda.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Crees que alguna profesión sea exclusiva para hombres o mujeres?, ¿por qué?”, “¿Alguna profesión es más importante que otra?”.</p>
<p>Recolección de juguetes (juego simbólico)</p> <p>Duración: 1 h</p>	<p>Momento guiado: Cada estudiante llevará dos o tres de sus juguetes preferidos. Se pondrán todos los juguetes en un espacio determinado. Con los ojos vendados, cada participante debe seleccionar un juguete al azar.</p> <p>Momento espontáneo: Quitarse la venda de los ojos, empezar a jugar con el objeto por un tiempo determinado.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Sentiste miedo de que los demás destruyan tu juguete?”, “¿Cuidaste el juguete ajeno como te hubiese gustado que cuiden el tuyo?”.</p>
<p>Los zapatos (juego simbólico)</p> <p>Duración: 1 h</p>	<p>Momento guiado: Todos los participantes deben hacer un círculo y, después, sacarse los zapatos. Cada infante se pone los zapatos de su compañero o compañera de la derecha. Se plantearán preguntas al azar y cada estudiante deberá responder según lo que considere que diría la persona a quién le pertenecen los zapatos.</p> <p>Momento espontáneo: Rotar los zapatos. Replicar el juego con los miembros de la familia.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Consideras que es difícil ser alguna de las personas de que quien te pusiste los zapatos?”, “¿Consideras que eres más afortunado que alguna de las personas de quien te pusiste los zapatos?”.</p>

Fuente: elaboración propia

La Tabla 3 presenta juegos que permiten que cada estudiante interactúe con los componentes de su entorno. Los conceptos *sexo* y *género* se deducen desde la experimentación que ocurre

durante juego. Esta fase permite introducir el valor de la empatía para reconocer la diversidad social y cultural del entorno como una oportunidad de enriquecimiento.

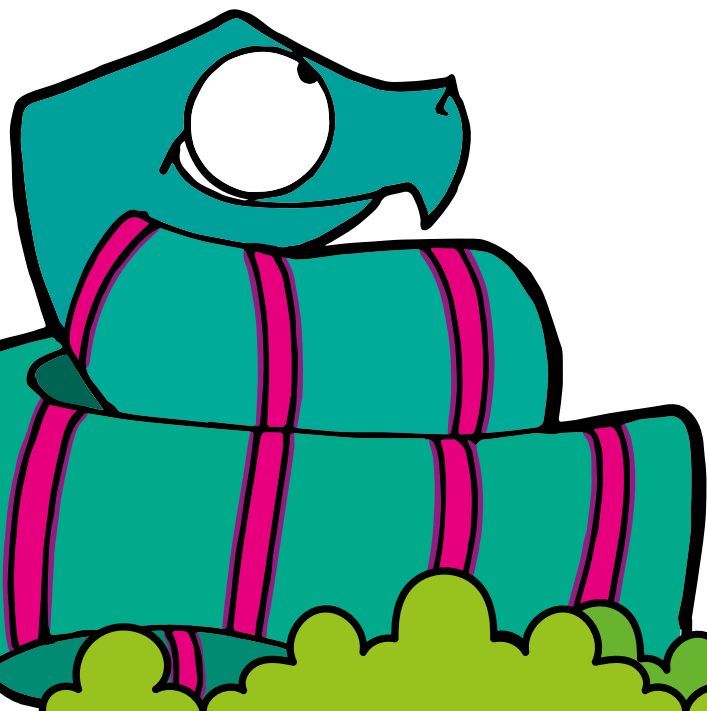
Tabla 4. Fase de la comunicación asertiva

Objetivo: expresar y escuchar emociones, sentimientos e ideas, desde la aproximación a un lenguaje inclusivo.	
Competencias interculturales y coeducativas: autorregulación emocional, deconstrucción de estereotipos de género, comunicación asertiva, empatía, resolución de conflictos, cooperación, diálogo y participación igualitaria.	
Nombre y tipo de juego	Descripción
Máscaras (juego simbólico y de construcción) Duración: 2 sesiones de 1 h	<p>Momento guiado: Cada estudiante deberá elaborar al menos cuatro máscaras con diferentes expresiones: tristeza, alegría, enojo, etc. Se conformarán grupos de cuatro integrantes (aproximadamente). Se contará una historia que plantee conflictos, después, los infantes tendrán que seleccionar la máscara que consideren que representa una emoción acorde a la situación planteada. Quien presente una emoción acertada tendrá que deducir cómo se resolvería el conflicto y representar la solución usando una marioneta. El resto de la clase escuchará activamente.</p> <p>Momento espontáneo: Representar emociones usando las máscaras y en grupos aleatorios.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Fue difícil resolver los conflictos?”, “Cuando fuiste parte del público, ¿te sentiste identificado con alguna situación?”.</p>
Piratas y tesoros (juego de reglas) Duración: 2 h	<p>Momento guiado: La clase debe elaborar parches, espadas, cajas del tesoro, premios, etc., para el juego. Con anticipación se realizará un mapa con instrucciones para que los infantes lleguen al tesoro. En el camino que se presente en el mapa habrá retos, como abrazar a alguien, pedir una corbata a alguien, etc. En parejas se recorrerá el mapa según las indicaciones dadas.</p> <p>Momento espontáneo: Cada pareja leerá y buscará la manera de cumplir cada reto propuesto. Al final, quienes lleguen a la meta tendrán premio (pueden ser golosinas, tarjetas, etc.).</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Cuál fue el reto más difícil?”, “¿Cómo fue la comunicación con tu pareja?”.</p>



<p>Lazarillo (juego de reglas)</p> <p>Duración: 1 h</p>	<p>Momento guiado: Se formarán parejas en las que una persona irá con los ojos vendados y la otra tendrá que hacer de guía. Con anticipación se creará un mapa con obstáculos que las parejas tendrán que recorrer hasta llegar a la meta. Para avanzar, el infante guía no puede tocar a quien tiene los ojos vendados, solamente debe guiarle con sus palabras.</p> <p>Momento espontáneo: Cambiar de roles.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Qué rol se te resultó más difícil?”, “¿Sentiste miedo o desconfianza?”, “¿Crees que así se sienten las personas con discapacidades?”.</p>
<p>Un día como... (juego simbólico y de reglas)</p> <p>Duración: 2 sesiones de 1 h</p>	<p>Momento guiado: Se formarán grupos de tres o cuatro integrantes y se crearán imitaciones de herramientas para entrevistar (micrófonos, cámara, audífonos) con material reciclado. En la primera sesión, los integrantes de cada grupo deberán realizar un guion de cinco preguntas, dirigidas a cuatro personas de diferentes profesiones. Se cuestionará acerca de las dificultades que han tenido en sus labores, especialmente respecto a su salario, la división de tiempo entre su vida personal y su vida profesional, etc. En la segunda sesión se realizará la entrevista.</p> <p>Momento espontáneo: Hacer la entrevista a familiares: padres, madres, abuelos, tíos, etc.</p> <p>Asamblea: Preguntar: “¿Quién realizan más actividades?”, “¿Quién de los entrevistados consideras que termina más cansado al final del día?, ¿por qué?”, “¿Qué podrían hacer los profesionales para mejorar sus estilos de vida?”.</p>

Fuente: elaboración propia



La Tabla 4 contiene juegos para el desarrollo de competencias comunicativas y para propiciar una convivencia de paz, respeto y tolerancia a la diversidad. El requisito es la interacción, por lo que es necesario que los juegos presenten desafíos para resolver conflictos, de tal manera que los infantes utilicen al diálogo y, de manera cooperativa, lleguen a una resolución.

Para finalizar el desarrollo del proyecto, se aplicó una evaluación cuyo objetivo fue que la comunidad de aprendizaje emitiera valoraciones acerca de sus percepciones, aportes y estados de mejora propiciados por la intervención.

Tabla 5. Evaluación sistemática

Tipo de evaluación: sistemática	
Instrumentos evaluativos	Indicadores para la evaluación
Portafolio	Registro de evidencias (fotos, videos, audios) de las actividades, en un portafolio virtual o físico. De cada actividad se detalló: título del juego, fecha de realización, evidencias y las respuestas de las asambleas. Cada juego tuvo adjunto una escala de emojis que valore el estado emocional que produjo. Contenía cinco emojis: enojo, frustración, indiferencia, y satisfacción.
Buzón de sugerencias	Se receptaron sugerencias, en un espacio digital, que sirvió para retroalimentar y mejorar la secuencia didáctica.

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Evaluación sistemática

Tipo de evaluación: sumativa o final	
Instrumentos evaluativos	Indicadores para la evaluación
Rúbrica para exposición oral de estudiantes	De manera individual, se expuso el portafolio acerca de los aprendizajes adquiridos en el proceso. El formato de presentación fue libre, pudo ser una exposición presencial, apoyada en material concreto o virtual, mediante videos, <i>podcast</i> , blog, <i>storytelling</i> , redes sociales, entre otras.

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para pertinencia de la investigación, se ha considerado la cohesión entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje, como docentes, estudiantes y sus representantes legales (familiares). Desde el registro de la observación participativa y el análisis documental, se evidenció que se ha omitido el criterio de la identidad de género dentro del plan estratégico institucional. Algunos de los contenidos del currículo oculto que persigue el centro educativo conducen hacia la intensificación de roles de género que la comunidad de aprendizaje los transmite de manera cíclica.

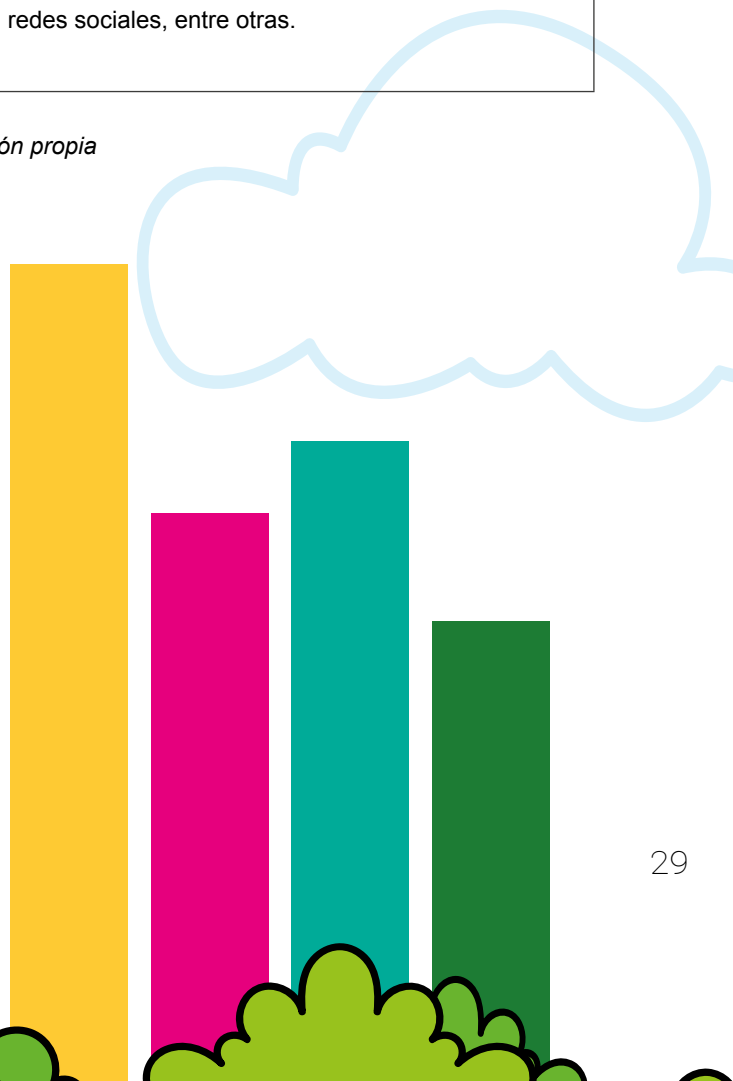
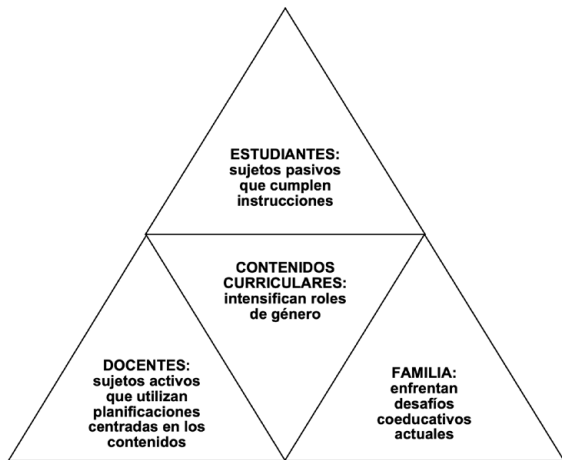


Figura 1. Roles de los miembros de la comunidad de aprendizaje frente a los formatos curriculares impuestos en la educación actual



Fuente: elaboración propia

La información registrada en los instrumentos de la observación participativa y el sociodrama están direccionados desde los criterios de la tolerancia a la diversidad, las preferencias de juegos, la cohesión y formación de grupos. Esta información estableció que los infantes se agrupan, preferentemente, de manera homogénea: los niños juegan con niños y las niñas con niñas. Se vio también que manejan una comunicación respetuosa, pero es necesario trabajar el diálogo asertivo para la resolución de conflictos. Por otro lado, la información que proporcionan los criterios del sociodrama demuestra la implicación de estereotipos y roles de género en las actividades cotidianas de los infantes. Por ejemplo, cuando se les solicitó correr, golpear, caminar o tirar un objeto como una niña, lo hicieron con delicadeza y antipatía; a diferencia de cuando actuaban como un niño, entonces demostraron mayor fuerza y tenacidad.

En la ejecución de la propuesta hubo distintos desafíos, en particular, fue complejo reunir un grupo representativo de padres y madres, lo que significó una limitación para cumplir los objetivos. Se reconoce que la cultura de apoyo de las

familias en los procesos educativos es casi nula, ya sea por las largas jornadas laborales, la falta de acceso a dispositivos tecnológicos, el poco manejo de competencias digitales o, incluso, por la mera costumbre de adjudicar toda responsabilidad al docente. Por su lado, los estudiantes se mostraron motivados y participativos en el proceso. Conforme transitaron por las fases, mostraron facilidad para cohesionar y jugar en grupos más heterogéneos.

El común de todas las fases fue que los infantes mostraron mayor dificultad para concretar el proceso de asambleas, pues las preguntas orientativas reflejaban la transición y desarrollo de competencias inclusivas, especialmente la autoestima, empatía, corresponsabilidad, resolución de conflictos desde la cooperación y la participación igualitaria. Por ejemplo, en un principio, mostraban recelo por jugar otros tipos de juegos que en los que permeaba la deconstrucción de estereotipos arraigados a sus creencias.

Finalmente, con los productos de la evaluación se evidenció la aceptación de la propuesta por parte de los involucrados. La triangulación de datos realizada muestra que el portafolio resultó ser un proceso metacognitivo que condujo hacia la reflexión de los aprendizajes de cada juego. La exposición de este recurso se realizó desde diferentes modalidades y permitió que se contaran experiencias propias.

Los resultados indican que una de las potencialidades fue la flexibilidad, pues no hubo intervención en las características propias del juego y cada infante pudo desempeñarse con sus propios recursos, por lo que se puede asumir que el proceso es inclusivo y no discrimina por condiciones socioeconómicas. Por otro lado, una de las debilidades encontradas es que en la inducción inicial a la familia no asistieron los participantes esperados y, al no encontrar un plan de contingencia para este caso, se retrasó el proceso y se incumplió con el cronograma establecido o quedaron incompletas algunas actividades.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El rompimiento de paradigmas socioculturales que han sido transmitidos en cada generación es un desafío que, más bien, parece una utopía. Sin embargo, la ejecución de esta propuesta se encaminó hacia la aproximación de la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, sin distinciones, y partiendo desde la intervención en el juego, como un elemento representativo y orientativo en los infantes.

La experiencia de asumir el juego como objeto de análisis de estereotipos y roles de los género inmersos en la infancia, y como un medio pedagógico para el desarrollo de competencias aportó resultados que responden a los desafíos imperantes del siglo XXI y propuestos por la coeducación. Jover-Olmeda *et al.* (2018) mencionan que el juego permite al infante construir su propio futuro, por eso es imperante trabajar desde la creatividad, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo.

Los juegos permiten la cohesión de la comunidad de aprendizaje, para que se trabaje de una manera cooperativa y se mantenga armonía mediante la comunicación y la participación democrática. Es por esto que el hecho de delimitar las funciones de cada miembro los sitúa en una postura de crecimiento y aprendizaje personal y colectivo, porque así desarrollan el empoderamiento y la empatía, sin implicar condicionantes por cuestiones identitarias; lo que, a su vez, figura el cumplimiento de los propósitos de la coeducación.

Los resultados evidencian que es posible deconstruir estructuras estereotipadas inmersas en la sociedad y que la educación es el eje principal que contribuye hacia la aproximación de la igualdad. Lo sucedido en el centro educativo estudiado evidencia la visión que se puede aplicar en contextos más amplios. La evaluación muestra valores cualitativos que se resumen en que los estudiantes identificaron los problemas a los que se han de enfrentar a largo plazo en sus proyectos de vida, especialmente los causados por roles y estereotipos de género inmersos en el juego y en las actividades cotidianas transmitidas desde los adultos hacia los infantes.

Se destaca que la sostenibilidad del proyecto recayó, en gran parte, en los planteamientos del modelo pedagógico del centro educativo y su apertura para aplicarlo, pues brindó condiciones para trabajar con la diversidad.

El estudio permitió reconsiderar que el alcance no es solo con los estudiantes, sino que consiste en una interrelación con la escuela y la familia (Hervitz, 2019). En la caracterización del centro educativo, mediante la revisión documental y la observación participativa, se evidenció que los contenidos curriculares tienden hacia una hegemonía que intensifica roles y estereotipos de género en los infantes. Los docentes transmiten estos contenidos a los estudiantes, quienes se posicionan en un rol pasivo, y los representantes no tienen la costumbre de dar acompañamiento a sus representados. En este contexto, la intervención de la propuesta logró su objetivo de generar espacios para la igualdad de desarrollo, participación y oportunidades, bajo el involucramiento de los diferentes miembros de la comunidad de aprendizaje.

En conclusión, en cualquier proyecto de intervención que estén involucrados seres humanos, como entes principales, se han de presentar varios tipos de limitaciones que pueden afectar el cumplimiento total de las metas propuestas. No obstante, ese no es un impedimento para que la comunidad educativa e investigadora continúe en constante búsqueda



de alternativas para mejorar los fenómenos que demuestran la complejidad de la diversidad humana; la que, en realidad, resulta una virtud para descubrirnos valiosos. Además, hay que mencionar que la cualidad investigativa y reflexiva del docente debe estar en continuo cambio, para que pueda avanzar paulatinamente, según los desafíos de una sociedad cada vez más cambiante y heterogénea.

Finalmente, la valoración de la propuesta refleja el resultado de las percepciones, opiniones y reflexiones de los propios integrantes de la comunidad educativa. Queda el compromiso de hacer consciencia de dichas problemáticas, las que se ven invisibilizadas a conveniencia de los medios de comunicación y el sector económico, y de, más bien, adquirir una postura crítica sobre la importancia de mirar al juego y a los juguetes como una oportunidad para crear igualdad de oportunidades desde la infancia (Chávez, 2020). La propuesta es retomar los aspectos más representativos del proyecto, para replicarlos en otros contextos y fenómenos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chávez, T. (2020). *Ni rosa, ni azul: arte y diversidad cultural para deshacer estereotipos visuales de género* [Trabajo de fin de grado]. Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/20171>
- De la Cruz, S. (2019). *El lenguaje inclusivo de género y el juego igualitario como estrategias para la construcción de un aula en igualdad de género a través de una guía docente* [Tesis de licenciatura no publicado]. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://bit.ly/3w2AFIG>
- Delgado-Ballesteros, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29-47. <https://bit.ly/3socXVo>
- Entidad de la ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer. (2021, mayo 8). *Ecuador*. ONU MUJERES para América Latina y el Caribe. <https://bit.ly/3xX3RDd>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nuevo Siglo. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Gallardo-López, J. y Gallardo-Vásquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24(11), 41-51. <https://bit.ly/3uYJXWd>
- Hervitz, S. (2019). *De lo lúdico a la creatividad. Un enfoque hexádico y teatral*. Editorial UNAE. <https://bit.ly/3dqbDMx>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial. https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf
- Jover-Olmeda, J.; Camas-Garrido, L.; Ondarza-Santos, P. y Sánchez-Serrano, S. (2018). *La contribución del juego infantil al desarrollo de habilidades para el cambio social activo*. Grupo de Investigación, Cultura Cívica y Políticas Educativas. <https://bit.ly/3uSkoGb>
- Naciones Unidas, Asamblea General. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Planifica Ecuador. (2019). *Informe de Avance del Cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible 2019*. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/07/Informe-Avance-Agenda-2030-Ecuador-2019.pdf>
- Puga, L. y Jaramillo, L. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 291-314. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096015>
- Ramírez, R.; Manosalvas, M. y Cárdenas, O. (2019). Estereotipos de género y su impacto en la educación de la mujer en Latinoamérica y el Ecuador. *Espacios*, 40(41), 29-35. <https://bit.ly/3gYuz87>
- Soto, A. (2014). *Propuesta para fomentar la igualdad de género en Educación Infantil "Ser niña y ser niño"*. [Trabajo de fin de grado] Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/17228/17228.pdf>
- Unión General de Trabajadores-Federación de Trabajadores de la Enseñanza. (2016). *Diccionario Online de Coeducación, Educando en Igualdad*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://bit.ly/3mO6lyG>

