

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO

CARRERA:
PEDAGOGÍA

Trabajo de titulación previa a la obtención del título de:
LICENCIADAS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TEMA:
GUÍA DIDÁCTICA, LÚDICA Y CREATIVA PARA EL MANEJO DE
EQUIDAD DE GÉNERO CON NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMERO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

AUTORAS:
MARÍA GABRIELA GUANOTÁSIG YAGUANA
VERÓNICA ALEJANDRA COLLAGUAZO ANCHALUISA

DIRECTORA:
ELIZABETH VIVIANA MALDONADO POSSO

Quito, octubre del 2014

DECLARATORIA

Nosotras, autorizamos a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de titulación y su reproducción sin fines de lucro.

Además, declaramos que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad de las autoras.

Quito, octubre, 2014

María Gabriela Guanotásig Yaguana

CI: 172351369-1

Verónica Alejandra Collaguazo Anchaluisa

CI: 172337827-7

DEDICATORIA

Dedicamos este producto de tesis a Dios y a nuestros padres y madres. A Dios porque ha estado con nosotras en cada paso que hemos dado, cuidándonos y dándonos fortaleza para continuar, a nuestros padres y madres, quienes a lo largo de nuestras vidas han velado por nuestro bienestar y educación siendo nuestro apoyo en todo momento. Depositando su entera confianza en cada reto que se nos presentaba sin dudar ni un solo momento en nuestra inteligencia y capacidad. Es por ello que somos lo que ahora somos. Los amamos con nuestra vida.

También, dedicamos a nuestros esposos, por su paciencia y comprensión.

Finalmente dedicamos a nuestras hijas Emily, Francis y Romina, ya que son el motor que nos obliga a funcionar y ser cada día mejores.

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro agradecimiento a nuestros maestros y maestras, en especial a la Msc. Viviana Maldonado, por su gran apoyo y motivación para la culminación de nuestros estudios profesionales y para la elaboración de este producto de tesis. Por último, nuestra profunda gratitud a nuestros familiares y amigos/as quienes, con sus consejos y paciencia, contribuyeron en la elaboración del presente trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	2
DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS.....	2
1.1 Desarrollo Cognitivo.....	2
1.2 Desarrollo Social.....	3
1.3 Desarrollo Afectivo.....	6
1.3.1 Fases del desarrollo afectivo	7
1.3.2 Pautas del desarrollo afectivo.....	7
1.4 Desarrollo Motriz.....	9
CAPÍTULO 2	14
GÉNERO EN LA EDUCACIÓN	14
2.1 Definición de género.....	14
2.2 Igualdad y equidad de género	15
2.3 Maltrato infantil	17
2.3.1 Maltrato entre iguales.....	18
2.3.2 Tipos de maltratos	19
2.3.2.1 Físico.....	19
2.3.2.2 Verbal.....	19
2.3.2.3 Psicológico	19
2.3.2.4 Interpersonal o social	19

2.3.2.5 Abuso sexual	20
2.3.2.6 Violencia intrafamiliar	20
2.3.2.6.1 Fase de seducción.....	21
2.3.2.6.2 Fase del secreto	21
2.3.2.6.3 Fase de divulgación.....	21
2.3.2.7 Violencia extrafamiliar.....	22
2.3.2.8 Violencia de género.....	23
2.4 Los estereotipos.....	25
CAPÍTULO 3	28
CREATIVIDAD Y LÚDICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS.....	28
3.1 Definición de creatividad	28
3.1.1 Desarrollo creativo en los niños/as	29
3.1.2 Aspectos que ayudan a los niños/as a desarrollar la creatividad.....	31
3.1.3 Técnicas para desarrollar la creatividad.....	32
3.2. Definición de lúdica	32
3.2.1. Desarrollo lúdico en niños y niñas	34
3.2.2 Clasificación de juegos	36
3.2.2.1 Según el espacio físico:.....	36
3.2.2.2 Según la finalidad:	36
3.2.2.3 Según el área de maduración y desarrollo.....	37
3.2.2.4 Según el área de aprendizaje en la escuela:	37

CONCLUSIONES 42

LISTA DE REFERENCIAS 43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Esquema del desarrollo cognitivo	3
Tabla 2. Desarrollo motor grueso.....	12
Tabla 3. Desarrollo motor fino.....	13
Tabla 4. Diferencia entre género y sexo.....	15
Tabla 5. Los estereotipos.....	26
Tabla 6. Los estereotipos consideran	27

RESUMEN

Esta guía didáctica está dirigida para los y las docentes de 1° de Educación General Básica, la cual ofrece actividades para abordar temas de Género y equidad de género, que tiene como objetivo despertar el interés por parte de los/las docentes hacia los niños y las niñas.

Además, toma en cuenta temas relacionados al proceso evolutivo de los niños y las niñas de 5 años como su desarrollo cognitivo, social, afectivo y motriz; debido a que cada persona se desarrolla de manera diferente.

De igual manera, se analizará de manera concisa la igualdad y equidad de género, el abuso sexual, la violencia de género y los estereotipos relacionados en el ámbito educativo, de esta manera se pretenden cambiar las creencias que tiene cada ser humano.

Para finalizar, se tomará en cuenta a la creatividad y lúdica que tienen los niños y las niñas de Primero de Educación General Básica, pero es necesario no confundir lúdica con juego, ya que el juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego, y así fomentar la participación de todos y todas, es decir niños y niñas, docentes y familia en el ámbito educativo y social.

De esta manera se pretende eliminar los estereotipos de género arraigados en la sociedad y que se traslada al sistema educativo, también, ya que en la mayoría de casos se etiqueta a las personas por su diferencia sexual.

Es por eso, que se elaboró actividades para que los docentes y las docentes puedan fomentar la participación equitativa con sus estudiantes de manera lúdica y creativa.

ABSTRACT

This guide is addressed to the teachers of 1st General Basic Education. It offers some activities to achieve gender equality topics, and aims to inspire teachers in taking interest towards children.

It also takes into account topics that are related to the evolutionary process of 5 year olds' such as their cognitive, social, emotional and motor development considering every individual develops differently and gradually.

It will also deeply analyze gender equality and equity, sexual abuse, gender violence and stereotypes related to education, the main purpose is to change the beliefs of each human being.

Finally, it will consider the creativity and fun that children of 1st year of Basic Education have, bearing in mind that fun is not the same as games, games are fun but not everything that is fun is a game, the idea is to make everyone participate in the social and educational field; children, teachers and families.

This thesis has as objective to eliminate gender stereotypes rooted in society, because in most cases people are labeled by their sex.

Therefore we have developed for the teachers activities that can foster equal participation with students in a fun and creative way.

INTRODUCCIÓN

La mayoría de docentes de Educación General Básica de nuestro país no considera importante la igualdad de género que debe existir entre los niños y las niñas en las instituciones educativas, ya que se rigen a los temas curriculares, además en algunas escuelas se reafirman los estereotipos (mujer = ama de casa) (hombre = sustento del hogar), todo esto se lo ha evidenciado a través de las prácticas docentes.

Por otro lado, existe una aplicación inadecuada de conocimientos sobre la teoría y práctica de género en la educación por parte de los y las docentes, puesto que al no abordar diversos temas que se presentan en la sociedad van construyendo seres humanos agresivos que a futuro se verá reflejado una cultura machista.

Por lo tanto, al elaborar esta guía se pretende que los y las docentes de Primero de Educación General Básica tengan una ayuda didáctica desde una perspectiva de género y puedan fomentar en los niños y niñas actitudes y comportamientos que faciliten la convivencia con sus pares a través de actividades lúdicas y creativas.

Es por eso que en el primer capítulo se abordara temas relacionados con el desarrollo cognitivo, social, afectivo y motriz en los niños y las niñas de 5 años de edad.

En el segundo capítulo se tratara de manera concisa la igualdad y equidad de género; el maltrato físico, psicológico y sexual; violencia de género y los estereotipos relacionados en el ámbito educativo.

Para finalizar en el tercer capítulo se tomara en cuenta la creatividad y lúdica que tienen los niños y las niñas de primero de Educación General Básica.

CAPÍTULO 1

DESARROLLO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS

1.1 Desarrollo Cognitivo

Las teorías cognitivas se centran en el estudio de la estructura y desarrollo de los procesos del pensamiento, especialmente: cómo afecta este proceso en la comprensión de la persona sobre su entorno. De todas las teorías cognitivas una de las más reconocidas es la que se extrae de la obra de Jean Piaget.

(Muralles, 2010) Menciona que Piaget suponía que los/as niños/as a cada edad tienen capacidad para resolver determinadas cuestiones y problemas. Además, las estructuras cognitivas cambian en el tiempo, configurando las etapas del desarrollo. Para que aquellas estructuras configuren una etapa, deben guardar un orden temporal invariable, sin importar demasiado la edad en que cada una de ellas se presenta, pero sí que se integren naturalmente en las posteriores.

Además, en las capacidades cognitivas el desarrollo de éstas le permitirá acercarse al conocimiento del mundo que lo rodea, a través de las explicaciones que le dan los adultos de sus propias experiencias.

Algunas características del desarrollo cognitivo en los niños y niñas de 5 años son:

- Poseen una base muy amplia de conceptos, ya que al momento de tener una duda o inquietud establece una conversación con un adulto, buscando una respuesta clara y concisa; de esta manera poder ampliar su vocabulario (alrededor de 2,500 palabras) a partir de los 6 años.
- Aprenden cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales. Esta etapa está marcada por el egocentrismo, o la creencia de que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él o ella. También creen que los objetos inanimados tienen las mismas percepciones que ellos, y pueden ver, sentir, escuchar, etc.
- Tienen la capacidad para entender que la cantidad no cambia cuando la forma cambia. Es decir, si el agua contenida en un vaso corto y ancho se vierte en un vaso alto y fino, los niños en esta etapa creerán que el vaso más alto

contiene más agua debido solamente a su altura. Esto es debido a la incapacidad de los niños de entender la reversibilidad y debido a que se centran en sólo un aspecto del estímulo, por ejemplo la altura, sin tener en cuenta otros aspectos como la anchura.

Tabla 1.
Esquema del desarrollo cognitivo

4 a 5 años	5 a 6 años
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasifica las figuras geométricas por formas simples, colores secundarios y tres tamaños. ▪ Participa en obras de teatro sencillas asumiendo el papel de otro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -No paran de hacer preguntas y hablan casi como una persona adulta. ▪ Utiliza con agilidad los objetos como las tijeras, los colores, etc. ▪ Puede hacer tareas del hogar como poner y sacar la mesa, hacerse la cama.

Nota: (Vargas, 2006, pág. 32)

La teoría de Piaget integra y da significado a las fases de desarrollo. Propone la continuidad y la organización como pautas de una serie de conductas que permiten establecer una relación entre el aprendizaje temprano de los infantes y las formas más complejas de aprendizaje que se presentan en la vida diaria. La enseñanza basada en la propuesta de Piaget se apoya fundamentalmente en métodos de autodescubrimiento o de investigación. El mejor método para hacerlo consiste en realizar ejercicios de solución de problemas, en donde el individuo tenga que hacer uso de habilidades científicas como observar, medir, hipotetizar, analizar variables, etc. La propuesta de Piaget tiene gran influencia en la enseñanza didáctica, pues considera que los seres humanos van construyendo su propio conocimiento lo cual exigirá a los maestros la necesidad de plantear propuestas curriculares que fomenten el uso del pensamiento formal o abstracto en lugar de la mera acumulación de conocimientos. (Piaget, 1987, págs. 136-138)

1.2 Desarrollo Social

(Palacios N. , 2007) da a conocer que para Eric Erikson “la niñez temprana se caracteriza por la fase de iniciativa frente a la culpa. Ahora los niños se han convencido de que ellos son una persona en sí mismo. En esta etapa, por su propia iniciativa los niños pasan a un mundo social más amplio”.

La socialización es el proceso por medio del cual los niños y las niñas adquieren conductas, creencias, normas morales y motivos que son el objeto del aprecio de su familia y de los grupos culturales a los que pertenecen, es decir que los padres y madres son los agentes principales y más influyentes, aun cuando no sean los únicos, de la socialización, sobre todo, durante los primeros años de su vida, porque mantienen interacciones más frecuentes e intensas con el niño o niña que cualquier otra persona.

Además, se puede decir que en todas las culturas los niños y las niñas tienen que ser socializados para ejercer algún control sobre sus motivos o respuestas agresivas. Las formas y las frecuencias de agresión que un niño o niña depende primordialmente de las experiencias sociales entre las que figuran la cantidad de refuerzos recibidos por tal conducta, la observación e imitación de los modelos agresivos y el grado de ansiedad o culpa asociados a la expresión agresiva, pero los niños y niñas difieren entre sí en lo que respecta a sus reacciones ante la frustración.

Otro modelo a seguir por los niños y niñas son el de los educadores y las educadoras, ya que ellos/ellas son quienes pueden modificar comportamientos de los niños y niñas con técnicas precisas que logren en el niño y niña una interacción operativa con su contexto, todo esto se debe a que para los niños y niñas, sus docentes son un modelo a seguir de manera positiva.

El desarrollo social, se inicia desde el periodo prenatal. Se sabe que los niños y niñas desarrollan su afectividad y emociones, a través de la interacción social, es por eso que se habla del desarrollo Socio Emocional.

Entonces se puede decir que la socialización no es un proceso que determina a una edad concreta, si es importante decir que las bases se asientan durante la infancia y según los aprendizajes adquiridos socialmente, ya que los seres humanos vamos evolucionando constantemente. Ejemplo:

Los niños y las niñas se socializan al crecer y van aprendiendo paulatinamente comportamientos, actitudes los mismos que serán reflejados a través de juegos, diálogos que mantengan con su entorno familiar y entre pares.

Este desarrollo social no se podría dar sino va de la mano de la afectividad, la comunicación verbal y gestual y cómo se reconocen en el mundo.

Para todo esto Erikson dice que los niños y niñas entre los 5 y 10 años se encuentran en la fase de laboriosidad v/s inferioridad, en la que comienzan a pasar periodos cada vez más prolongados fuera del hogar y dan mayor importancia al medio escolar. Además surge el sentido de ser competentes; el juego, los deportes competitivos y el rendimiento escolar son cruciales en la consolidación de un sentido de ser competente; en la medida que los niños y niñas rinden bien y se relacionan adecuadamente con sus pares. Cuando esto no sucede surge el sentimiento de inferioridad o de incompetencia.

(Bejerano, 2013), Menciona que las características del desarrollo social en los niños y niñas de 5 años son las siguientes:

- Buscan ser reconocidos más allá de su grupo familiar. El ligarse a diferentes contextos sociales les permite recortar su identidad, es decir que son independientes y pretende que su mamá no permanezca a su lado.
- Quieren hacer valer sus derechos dentro del núcleo familiar, a veces lo intentan, y lo logran también en otros ámbitos. Aprenden a respetar derechos ajenos.
- Se introducen dentro de un grupo, buscando ser los líderes y elaborar sus propias normas de juego, pero siempre se diferencian los juegos de las niñas de los de niños, haciéndose muy marcada la diferenciación sexual de los roles.
- Aparecen los juegos reglados que implican el abandono del egocentrismo y la entrada en el proceso creciente de socialización:
 1. Los juegos de reglas arbitrarias en los cuáles él se impone la regla y se subordina a ella.
 2. Los de reglas espontáneas (rápidos, inventados por el grupo de niños y olvidados enseguida)
 3. Los verdaderos juegos reglados (gran parte institucionalizados por la influencia generacional: rayuelas, rondas, manchas).

4. Planifican un trabajo y pueden perfeccionarlo en otras jornadas. Evalúan sus adelantos en los dibujos, construcciones, otras actividades. Les gusta terminar lo que comienzan. Recuerdan encargos de un día para el otro.

1.3 Desarrollo Afectivo

El niño/a, como cría de la especie humana, es marcado desde su nacimiento, por un contexto biológico, afectivo, social, y lingüístico. Estos parámetros irán modelando su desarrollo en relación a los demás seres de su especie, con los cuales tendrá que aprender a convivir (Rodríguez, 2014).

En este acápite el desarrollo afectivo puede entenderse como el camino a través del cual las personas establecen unos afectos y una forma de vivir y entender los mismos. Es un proceso continuo y complejo, con múltiples influencias. Este proceso va a determinar el tipo de vínculos interpersonales que establezca la persona y va a marcar el estilo de relacionarse con los demás.

Desde que nacemos las personas mostramos un marcado interés y curiosidad por aquellos seres de nuestra especie que nos rodean. Los niños y niñas nacen con la necesidad de establecer vínculos afectivos, estos son fundamentales para la supervivencia.

Además los afectos son los sentimientos que tenemos hacia los demás (cariño, amor, amistad, compasión, pena, etc.). Estos son inherentes a las personas, es decir no podemos separarlos del individuo, todos convivimos con estos sentimientos. Por lo tanto podríamos decir que el desarrollo afectivo, es un proceso de evolución de unas cualidades innatas del ser humano (cualidades con las que nacemos). El desarrollo de estas cualidades es necesario y al mismo fundamental que se produzca de forma positiva, ya que las personas vivimos en sociedad, nos relacionamos con los demás constantemente y establecemos vínculos de diversa índole afectiva, incluyendo figuras de apego en nuestras vidas. La calidad de estas relaciones y vínculos va a venir determinada por el desarrollo afectivo que cada persona haya tenido.

1.3.1 Fases del desarrollo afectivo

Los niños y niñas de entre los 3 y 6 años muestran las siguientes fases:

- Las figuras de *apego*, determinan las reacciones afectivas de los pequeños. La aprobación o censura de estas reacciones va hacer que algunas reacciones se consoliden y otras se eliminen. Los niños y niñas buscan agradar a sus personas importantes y experimentaran una gran alegría cuando su conducta reciba aprobación por parte de éstos.
- Se produce también un *mimetismo* con respecto a las figuras de apego, es decir los niños y niñas van a imitar las conductas y sentimientos afectivos de estas personas significativas.
- Comienzan a comprender matices más complejos de la expresión afectiva tanto a nivel verbal como no verbal.
- Aparece un nuevo tipo de afecto la amistad, comienzan a relacionarse con los iguales, con sentimientos de reciprocidad.

1.3.2 Pautas del desarrollo afectivo

Los niños y las niñas de cinco y seis años hacen evidentes las siguientes pautas:

- Muestra siempre tus afectos de forma verbal y no verbal. Procura usar a menudo los gestos de cariño (besos y abrazos), con ellos y con los demás.
- Déjales autonomía para que establezcan nuevos vínculos afectivos.
- Evita los chantajes afectivos. (no utilices expresiones como no te voy a querer si...)
- Estate siempre pendiente de ellos/as, pero al mismo tiempo dales libertad. Es decir no les hagas crear estilos inseguros de relación, crecerán con desconfianza, y tampoco estilos ansiosos de relación.
- Sepárate poco a poco de ellos/as, pero siempre atento/a. Déjales autonomía para que establezcan nuevos vínculos afectivos.
- Sirve de ejemplo a la hora de mostrar tus afectos, de relacionarte con los demás, con otros miembros de la familia, amigos, vecinos, etc.

- Acompaña al pequeño en su separación del núcleo familiar, sirve de guía en su nuevo entorno donde formará nuevos vínculos.

López F. (2011) señala que “la educación de un niño y de una niña debe tener en cuenta muchos aprendizajes, pero no podemos olvidar la importancia del bienestar afectivo y el desarrollo de la autoestima”.

Los aprendizajes son relativamente fáciles de recuperar, pero los daños o los problemas en el área afectiva son más difíciles de corregir.

Los diferentes estados afectivos no se pueden manejar directamente y hay que hacerlo mediante los procesos cognitivos. Esto supone implicaciones prácticas de gran importancia.

A continuación se presentan diferentes características en el desarrollo afectivo, en las edades comprendidas entre los 5 a 6 años. En este lapso de edad se manifiestan más emociones que sentimientos. Según va creciendo aumentan los sentimientos y disminuyen las emociones, al tiempo que se va aprendiendo a controlarlos. En esta etapa los niños son extremistas en lo relacionado con sus sentimientos “tienen” grandes penas, grandes alegrías, grandes tristezas.

La afectividad de los/as niños/as es muy cambiante. Es importante no preocuparnos por esto pues es normal es parte del desarrollo afectivo.

Es importante no tener miedo de frustrar al niño/a, siempre que lo hagamos con coherencia en nuestras normas, con constancia en las actuaciones y con calma. Sin olvidar que el porcentaje de alegrías debe ser siempre mucho mayor que el de las frustraciones.

En esta etapa es fundamental mejorar la autoestima del niño/a, como puede ser darles mensajes de felicitación, de alegría.

“El niño y la niña en esta etapa olvida fácilmente los malos momentos cotidianos que no le dejan señales afectivas. Únicamente le quedarán en su memoria los sucesos que le ocasionan grandes penas, grandes alteraciones o grandes alegrías”. (pág.347-349)

1.4 Desarrollo Motriz

En esta etapa, los niños y niñas en cuanto a su agilidad alcanzan niveles altos, pues sus coordinaciones motoras están bastante más desarrolladas. Les encanta jugar a la familia con sus amigos y amigas, de profesora con sus muñecos, a cantar, andar en bicicleta, montar en patines y a todos los juegos que impliquen un desafío y el niño y la niña sienta que está dispuesto a superarlos.

Además se puede mencionar que a esta edad es cuando el crecimiento físico y el movimiento de cada niño y niña se van configurando directamente bajo la acción de distintos factores ambientales, desde la alimentación que recibe a la actividad que desarrolla, y del medio geográfico al entorno cultural y social.

Las características motrices más comunes en los niños y niñas de cinco años son:

- Hay una construcción interna del esquema corporal casi acabado. Se ha logrado en varias etapas. Es el resultado de la delineación de los objetos con respecto a su propio cuerpo y la diferenciación del mundo que lo rodea.
- Han desarrollado la conciencia de su propio cuerpo y diferencia de modo más preciso sus funciones motrices, a través del movimiento, de sus desplazamientos.
- Se ha definido su lateralidad, y usa permanente su mano o pie más hábil, y así pueden establecer una adecuada relación con el mundo de los objetos y con el medio en general. Las nociones de derecha- izquierda comienzan a proyectarse con respecto a objetos y personas que se encuentran en el espacio.
- Su coordinación fina está en proceso de completarse; ésta le posibilita el manejo más preciso de herramientas y elementos de mayor exactitud. Estas destrezas no sólo se adquieren con la maduración de la musculatura fina, sino también por el desarrollo de estructuras mentales que le permiten la integración y adecuación de los movimientos en el espacio y el control de la vista (coordinación viso-motora). La realización de actividades manipulativas

(trabajos manuales) es importante, pero en ellas deben presentársele obstáculos a vencer, la posibilidad de buscar medios, inventar instrumentos; es decir la oportunidad de descubrir, reflexionar, crear.

- Enriqueció sus estructuras de espacio, tiempo, permanencia de los objetos a través de los movimientos finos y su acción con los objetos.
- En la actividad motora confluyen tanto los aspectos intelectuales como los afectivos de su personalidad.

Es importante mencionar a esta edad se puede evidenciar en los niños y niñas:

- Flexibilidad muscular

Recordemos que los niños de 3 y 4 años poseían suficiente flexibilidad en el juego de la muñeca para llegar a tocar el antebrazo con el pulgar. Pues bien, sólo 3 de cada 10 individuos, después de cumplir 5 años, podrán efectuar el mismo movimiento. Las niñas son más extensibles que los varones.

- El estatismo

El estatismo en inmovilidad sigue una evolución constante en los años de la infancia, y se descubre verificando el grado de equilibrio que consigue alcanzar el niño y la niña en cada movimiento.

El estatismo en los movimientos se puede seguir, sobre todo a través de los altos. A partir de los 5 años aproximadamente todos los niños y niñas son capaces de saltar con los pies juntos, cayendo en el mismo sitio.

- Independencia y coordinación musculares

La falta de independencia en los movimientos musculares, todavía a los cinco y seis años, se comprueba al observar las contracciones involuntarias que acompañan a los movimientos dirigidos. Antes de cumplir siete años, los progresos serán evidentes, sobre todo, en los ejercicios de coordinación.

- La habilidad sensorio-motriz y el esquema corporal

La capacidad para coordinar un movimiento a una determinada percepción sensorial determinada, recibe el nombre de habilidad sensorio-motriz. El niño

y la niña a esta edad (6 años) es capaz de realizar cualquier actividad correctamente comienza a ejercitarse en todo tipo de actividades manuales.

Comienzan a distinguir el lado izquierdo y derecho en su cuerpo y posteriormente, en los objetos. No ejecutarán órdenes cruzadas que impliquen movimientos simultáneos de brazos y piernas.

- La expresión gráfica

A los 6 años, el/la niño/a se coloca en posición correcta para dibujar, maneja el lápiz con firmeza y sus trazos son continuos y más enérgicos.

- Evaluación del grafismo en la edad escolar

Se habla del grafismo haciendo referencia a la expresión gráfica mediante trazos de acto motor que tienen como finalidad conseguir una comunicación simbólica a través de un sistema de signos (letras) convencionalmente establecidos: la estructura. El desarrollo motor es un factor esencial en el aprendizaje de la escritura la cual requiere de un adecuado tono muscular, buena coordinación de movimientos, buena organización del espacio temporal y un progresivo desarrollo en la habilidad de los dedos de la mano.

Así mismo influyen su evolución afectiva y las condiciones socioculturales del medio familiar.

Para finalizar este tema se da a conocer la existencia de dos tipos de desarrollo motor, el primero es el desarrollo motor grueso, en el que se va determinando la habilidad que el niño y la niña van adquiriendo, para mover armoniosamente los músculos de su cuerpo y poco a poco mantener el equilibrio de la cabeza, del tronco, extremidades, gatear, ponerse de pie, y desplazarse con facilidad para caminar y correr; además de adquirir agilidad, fuerza y velocidad en sus movimientos.

Dicho factor es el primero en hacer su aparición en el desarrollo del menor, desde el momento en el que empieza a sostener su cabeza, sentarse sin apoyo, saltar, subir escaleras, etc.; son otros logros de motricidad gruesa que, con el paso de los años, irá adquiriendo y aprendiendo.

Tabla 2.
Desarrollo motor grueso

NIÑOS Y NIÑAS 5 A 7 AÑOS	
DESARROLLO	ACTIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construye con materiales: caminos, puentes, etc. ▪ Sube escaleras de mano. ▪ Se sostiene sobre un pie durante 5 segundos. ▪ Con un pie salta hasta dos metros. ▪ Hace botar y coger la pelota. ▪ Conocen mucho mejor los objetos, son capaces de compararlos y diferenciarlos por su forma, color y tamaño. ▪ Pueden señalar el lugar que ocupan en el espacio: arriba, abajo, cerca, lejos, etc. ▪ En esta fase, se automatizan los conocimientos adquiridos hasta el momento, que serán la base de los nuevos conocimientos tanto internos como socio-afectivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar una pelota y comenzar a botarla varias veces y después aventarla al niño, invitándolo que realice lo mismo. ▪ Darle al chico una cuchara y ponerle un limón en esta, pedirle que se la ponga en la boca y comience a caminar a un lugar determinado es importante que mantenga el equilibrio ▪ Batear una pelota colgada de una rama de un árbol utilizando un bate. ▪ Saltar la cuerda primero un salto y después incrementarlos de manera constante. ▪ Trazar una rayuela en el piso (avión) para que brinque con un pie o dos según corresponda el recuadro. ▪ Colocar una cinta adhesiva sobre el piso y pedir al niño pase sobre esta hacia el otro extremo llevando objetos.

Nota: (Anaya, 2014).

Y el segundo es el desarrollo motor fino, este se hace patente un poco más tarde, y se refiere a los movimientos voluntarios mucho más precisos, que implican pequeños grupos de músculos y que requieren una mayor coordinación. Se observa cuando el pequeño se descubre las manos, las mueve, comienza a intentar coger los objetos y manipular su entorno. La motricidad fina incluye habilidades como; dar palmadas, la habilidad de pinza, realizar torres de piezas, tapan o destapan objetos, cortar con tijeras, hasta alcanzar niveles muy altos de complejidad.

Tabla 3.
Desarrollo motor fino

3 A 5 AÑOS (ETAPA PRE-ESCOLAR)	
DESARROLLO	RECOMENDACIONES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usa los cubiertos. ▪ Ata los zapatos. ▪ Controla la toma de lápiz. ▪ Dibuja círculos, figuras humanas o animales, aunque los trazos son muy simples. ▪ Usa las tijeras. ▪ Copia formas geométricas y letras. ▪ Usa plastilina moldeando alguna figura. ▪ Puede abrochar botones grandes. ▪ Ensarta cuentas en un hilo. ▪ Imita un puente de tres bloques. ▪ Dibuja un hombre con tres partes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adherir plastilina por caminos marcados o sobreponerlos a presión. ▪ Colocar ganchos a presión alrededor de un plato de cartón. ▪ Utilizar pinceles o plumones. ▪ Sobre arena realizar un trazo libre usando el dedo índice. ▪ Utilizar lápices y acuarelas. ▪ Uso de títeres de dedo para estimular la individualidad de cada dedo. ▪ Presionar goteros para trasvasar líquidos gota a gota. ▪ Encajar formas en objetos y dibujos. ▪ Recoger confeti con las manos para depositarlo en envase. ▪ Hacer nudos. ▪ Encestar pelotas en un aro. ▪ Copiar modelos de figuras dibujadas. ▪ Enrollar una serpentina. ▪ Utilizar arcilla o plastilina y modelar algún objeto determinado.

Nota: (Araya, 2013).

CAPÍTULO 2

GÉNERO EN LA EDUCACIÓN

2.1 Definición de género

El termino género hace referencia a las expectativas de índole cultural respecto de los roles y comportamiento de hombre y mujeres. También género es una condición social y cultural construida históricamente. Además es el conjunto de características, roles, actitudes, valores y símbolos que conforman el deber ser de cada hombre y de cada mujer, aprendidos mediante el proceso de sociabilización y que hacen aparecer a los sexos como diametralmente opuestos por naturaleza.

A su vez género se conceptualiza como una categoría de análisis social y cultural que comprende como las sociedades que se han formado y como son las relaciones entre el hombre y las mujeres en los distintos espacios, pero históricamente estas relaciones han sido desiguales y discriminatorias denominadas relaciones de poder, pero estas no sólo se ejercen entre el hombre y la mujer sino entre los mismos hombres y las mismas mujeres, reforzando las relaciones de poder, por medio de las actitudes, conductas, comportamientos, formas de pensar, existir, en especial en el lenguaje.

También la categoría de análisis social y cultural permite distinguir al sexo de género, es decir quiere romper con las ideas estereotipadas de la masculinidad y feminidad que están vinculadas con el sexo, debido que la mayoría de personas piensan que si es hombre, tiene que comportarse, pensar, sentir y actuar bajo un tipo de masculinidad determinada. De manera similar sucede con las mujeres, quienes deben ser supuestamente dulces, cuidadosas, mantener la belleza y dedicada y si alguno de los dos se sale de los límites que impone la sociedad, es decir se comporta o realiza otras actividades que no son destinadas para su sexo son discriminados. Así se reproducen y mantienen las relaciones de poder que se han transmitido con el pasar del tiempo.

Hay que añadir que género no es lo mismo que feminismo porque género es una categoría de análisis y se construye en la sociedad para ser hombres y mujeres y el

feminismo apareció antes del género como reflexiones acerca de la opresión, explotación, discriminación de las mujeres y es defender sus derechos.

En este cuadro haremos una diferencia entre género y sexo.

Tabla 4.
Diferencia entre género y sexo

GENERO	SEXO
<p>Son roles y estereotipos</p> <p>Responsabilidades, y comportamientos cultural y socialmente contruidos.</p> <p>Es cultural y social</p> <p>Los elementos relacionados con el género varían dentro de las culturas y entre ellas.</p> <p>Es comportamiento aprendido</p> <p>Cambia con el curso del tiempo</p> <p>En el pasado, pocas mujeres fueron abogadas o medicas; hoy es muy común encontrar mujeres en estas profesiones.</p> <p>Varían dentro de las culturas y sociedades y al interior de ellas</p>	<p>Es biológico</p> <p>Diferencias físicas entre hombre y mujer (pene, vagina, ovarios, testículos, útero).</p> <p>Es universal</p> <p>Como depende de factores biológicos, el sexo es igual en cualquier época y lugar.</p> <p>Los factores relacionados con el sexo son universales, en cualquier país los hombres tienen penes y las mujeres tienen vaginas.</p> <p>Generalmente no cambia</p> <p>No cambia por sí solo. El cambio es ahora posible mediante intervención quirúrgica.</p> <p>No varía</p>

Nota: (Fuller, 2001, pág. 138).

2.2 Igualdad y equidad de género

En esta sociedad moderna en la que vivimos la escuela es un puente entre los ámbitos domésticos y públicos, ya que provee a los y las estudiantes las herramientas necesarias para que se integren en el mundo laboral. Es decir que la escuela es un espacio educativo que permite acceder a los códigos de la modernidad, dejando atrás los roles y estereotipos que se les daba en su mayoría a las mujeres.

En este siglo XXI, la escuela mixta, es el modelo educativo dominante del sistema educativo actual, ya que establece estatutariamente el principio democrático de igualdad para todas las personas y defiende la educación conjunta para mujeres y hombres como un compromiso básico del sistema educativo. En consecuencia, este

modelo parte del principio de la “homogenización” de la enseñanza, por lo que el género no es una variable relevante para el trabajo escolar¹.

En este sentido, la igualdad en educación significa que niños y niñas, mujeres y hombres, sean tratados de igual manera en el acceso a la educación, a los textos, el uso de tecnología y utilización del espacio físico, etc.

Es importante acotar que en la mayoría de instituciones, el uso del espacio físico en particular las áreas destinadas al juego es ocupado centralmente por los niños, ya que las niñas constantemente son desplazadas de los juegos o espacios ocupados por los niños. Los/as docentes lo atribuyen a la espontaneidad de niños y niñas, por lo que esta situación suele no ser corregida en algunas instituciones.

A mediados de la década de los setenta y en respuesta a las iniquidades de género en la educación surgen, fundamentalmente en los países europeos, dos posiciones: la igualdad de oportunidades y la eliminación del sexismo.

Según (Araya, 2013, pág. 166), “la igualdad de oportunidades está iluminada por el feminismo de la igualdad, de raíz ilustrada, el cual se articula en torno a las ideas de igualdad y libertad y por tanto se centra en la noción de derechos igualitarios, sustentando que ello se consigue sólo en el momento en que las mujeres puedan acceder a los espacios normalmente ocupados por los hombres”.

La discusión entre la igualdad de oportunidades y la eliminación del sexismo se presenta fundamentalmente en los países europeos.

El discurso que ha impactado en América Latina es el de igualdad de oportunidades²; no obstante, proporciona pistas significativas para acercarnos a una propuesta de cómo articular en nuestro país el cambio cultural desde el ámbito educativo.

Si retomamos la posición de igualdad de oportunidades, veremos que, tal y como se ha denunciado, este modelo no resuelve el problema de cómo integrar los valores considerados tradicionalmente femeninos y que de hecho continúan subsistiendo,

¹ Esto también se puede hacer referencia a la clase social y etnias existentes en nuestro país.

² En Argentina y Chile se ha asumido el género como uno de los aspectos centrales de la política educativa, pero tiene además otros rasgos importantes: es planteado como parte de la educación en derechos humanos; es formulado como coeducación y se postula que tiene dos dimensiones: “igualdad de oportunidades” y “eliminación del sexismo” (Tovar, 1997).

pero interiorizados sólo por las niñas y las mujeres. Se parte de la libertad individual para el diseño y la opción por un proyecto de vida, y no hay cuestionamiento sobre la estructura masculina en la que están insertas las mujeres ¿Pueden las niñas y las mujeres realizar acciones de cambio en una estructura que, en esencia, permanece invariable? ¿Pueden las niñas y las mujeres desarrollar expectativas de autonomía cuando la dinámica escolar y, en particular, el currículo oculto³ se traducen en una mayor atención para los hombres y sus logros?

Este cuestionamiento masculino hace referencia fundamentalmente a la tarea educativa que existe en nuestro país, para lo cual se requiere, como primer punto, que la sociedad reconozca que tanto las mujeres como los hombres han sido socializados/as para actuar de manera diferente ante el mundo.

De acuerdo con (Fernández, 2013, pág. 141), “la sociedad y la cultura generan y reproducen patrones tradicionales de roles y relaciones entre hombres y mujeres; éstos están signados por la desigualdad y la asimetría de poder entre los géneros y tienden a actuar, predominantemente, en detrimento de las posibilidades de las mujeres. Los patrones culturales están profundamente incluidos como modelos que se perciben a través de valores, principios y actitudes que sustentan el estilo de vida y la cultura de la sociedad”.

2.3 Maltrato infantil

En términos generales podemos considerar que el maltrato infantil es "Cualquier acto por acción u omisión realizado por individuos, por instituciones o por la sociedad en su conjunto y todos los estados derivados de estos actos o su ausencia que priven a los niños de su libertad o de sus derechos correspondientes y/o que dificulten su óptimo desarrollo" (Centro Internacional de la Infancia, 2013)

³ El currículo oculto son todos aquellos aspectos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y de aprendizaje y en general en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (Torres, 1995 pág.198).

2.3.1 Maltrato entre iguales

En la literatura aparecen diferentes términos para referirse a este fenómeno; entre los que están: maltrato entre iguales, agresividad entre escolares, abuso de poder entre iguales, bullying (del inglés bully = matón, abusón; y to bully = intimidar, tiranizar)

Podemos definirlo como:

"Un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas" (Olweus, 2013, pág. 25).

"Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando esté expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Se produce una acción negativa cuando alguien, de forma intencionada, causa un daño, hiere o incomoda a otra persona" (Olweus, 2013, pág. 26).

Fenómeno mediante el cual una persona o grupo de personas puede verse insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, acosada, amenazada o atemorizada por otro/s en su propio contexto social. Cuando sucede esto, la víctima llega a estar en una situación de indefensión psicológica, física o social, lo que provoca un estado de inseguridad personal que merma su autoestima y disminuye su iniciativa (Ortega & Mora, 2000, pág. 19)

"Relación estable, permanente o duradera, que un niño/a o grupo de niños/as establece con otro/a, basada en la dependencia o el miedo. No se trata de fenómeno de indisciplina o violencia aislada, sino de un maltrato, hostigamiento, intimidación psíquica y/o física permanente" (Ortega & Mora, 2000, pág. 65)

2.3.2 Tipos de maltratos

2.3.2.1 Físico

Hacer daño físico, pegar, empujar, dar patadas, impedir que vaya al baño o al patio o que pase por el pasillo. "Prohibirle" que juegue en un determinado sitio.

2.3.2.2 Verbal

Insultar, poner nombres despectivos, sacar canciones. Burlarse. Imitar la forma de hablar caricaturizándole.

2.3.2.3 Psicológico

(Humillar, burlarse y dejar en ridículo). Es el más difícil de detectar porque no deja marcas físicas. Cuando se habla de este maltrato se debe entender que se encuentran afectados y dañados aspectos cognitivos, sociales y emocionales de la vida del niño y la niña. A pesar de que todos y todas se encuentren profundamente interrelacionados, es conveniente delimitar que en el concepto de maltrato psicológico deben incluirse importantes aspectos cognitivos como la inteligencia, la percepción, la tensión, la memoria, el desarrollo de la conciencia moral, las habilidades de relación social. Además, se debe reconocer que los aspectos emocionales como la vinculación afectiva o el desarrollo de la empatía, etc., están dañados en muchas situaciones de maltrato psicológico. En definitiva, se trata de tener en cuenta que el maltrato psicológico engloba situaciones de agresión al desarrollo emocional, al desarrollo cognitivo y al desarrollo social.

2.3.2.4 Interpersonal o social

Manipular las relaciones de amistad. Desprestigiar, hablar mal, difamar, crear rumores. Denigrar, excluir o marginar a un colectivo; por ejemplo: inmigrantes, chicas, discapacitados.

2.3.2.5 Abuso sexual

Cuando una persona usa su poder sobre el niño o niña para establecer con él o ella una actividad de tipo sexual. El abusador puede engañar, amenazar o utilizar la fuerza física contra el niño y la niña para convencerlo u obligarlo a participar de esa actividad. Se presenta de varias formas: palabras insinuantes, caricias, besos, tocamientos, exhibición de los genitales, hasta la violación. Así como la explotación sexual de menores.

Además cualquier clase de contacto o actividad sexual con una persona menor de 18 años, por parte de una persona que se encuentra en una posición de poder o autoridad, con el fin de estimularse o gratificarse sexualmente no importando que se realice con el consentimiento de la víctima, pues éste carece de los conocimientos necesarios para evaluar sus contenidos y consecuencias. Se utiliza la relación de confianza, dependencia o autoridad que el abusador tiene sobre el niño o la niña.

2.3.2.6 Violencia intrafamiliar

Es aquel en que el abusador es un familiar. En este caso, el abusador se aprovecha del vínculo familiar tanto emocionalmente como en el ejercicio de la autoridad abusiva. Este tipo de abuso tiende a repetirse escasamente se trata de un episodio aislado. Generalmente, se da un proceso gradual y progresivo que pasa por distintas etapas.

También el abuso intrafamiliar es cometido por personas cercanas a la familia o de la misma familia tales como padrastros, padres biológicos o hermanos mayores o parientes muy cercanos. Estos abusadores tienden a ir gradualmente progresando en el abuso y aprovechándose de la confianza del niño y la niña para ir pasando de una relación de amistad a una situación en que hacen al niño ir sintiéndose cómplice en una "maldad" compartida, en la cual se lo fuerza a seguir a través de la amenaza. Algunos de estos abusadores repetidos tienen su cara oculta escondida y surge cuando se desinhiben al tomar, o están a solas con el niño y la niña.

2.3.2.6.1 Fase de seducción

En esta fase, el abusador – por ejemplo, el padre – manipula la dependencia y la confianza del niño o niña incitándolo a participar de actos abusivos, que él presenta como un juego o como un comportamiento “normal”. En esta fase, el abusador toma las precauciones para elegir el momento y el lugar adecuado en que iniciará el ciclo del abuso.

Lo más usual es que el abusador comience con gestos de exhibicionismo, continuando con manoseo de las zonas erógenas de la víctima, obligándole a tocar los suyos, a realizar actos masturbatorios en su presencia, felación y/o penetración con los dedos del orificio anal y/o vaginal.

2.3.2.6.2 Fase del secreto

El abusador impone la ley del silencio mediante amenazas. Esta fase comienza casi al mismo tiempo que las interacciones sexuales. El abusador sabe que está abusando, pero, al mismo tiempo, necesita manejar sus angustias y sentirse potente. La alternativa que le queda es imponer la coerción utilizando la amenaza, pasando por la mentira o la culpabilización, hasta el chantaje y la manipulación psicológica. El abusador convence a su víctima del peligro que existe para ella, para él y para su familia si divulga lo que pasa entre ellos. El niño o la niña terminan por aceptar esta situación y adaptarse a ella. El abusador también busca descargar su angustia en la víctima transfiriéndole sus sentimientos de culpa y vergüenza.

2.3.2.6.3 Fase de divulgación

Las situaciones de abuso sexual se descubren por accidente, o porque el niño o el adolescente lo divulgan. En el primer caso, los hechos abusivos son descubiertos accidentalmente por un tercero, ya sea presenciando el abuso, que la víctima esté embarazada del victimario, o que se observen secreciones genitales anormales o signos de enfermedades de transmisión sexual. En el segundo caso, la víctima

divulga el abuso, ya sea a partir del dolor que los actos del abusador le provocan, sobre todo en el caso de la penetración en niños/as más pequeños, o bien por un conflicto de autonomía, en el caso de adolescentes. Esto genera una crisis al interior de la familia y un gran sentimiento de culpa en las víctimas. Siempre se debe buscar un apoyo terapéutico.

2.3.2.6.4 Fase represiva

Dado lo desestabilizante de la situación, muchas veces las familias y las propias víctimas tienden a negarlo ocurrido, intentando "hacer como que nada ha pasado" para superar la crisis, silenciando el problema. Muchas veces, esta estrategia implica la participación activa del abusador, también de la esposa, hermanos y, desgraciadamente, también de policías, médicos y jueces. Es importante mantener la crisis familiar y proteger a la víctima, a fin de evitar el regreso a la "ley del silencio".

En la mayoría de los casos, las características del abuso sexual intrafamiliar impiden una detección o develación oportuna, produciéndose incluso fenómenos como la retractación de la víctima, quienes terminan presentando relatos confusos o incoherentes. Se trata de una situación muy delicada que, mal manejada, puede producir daños mayores.

2.3.2.7 Violencia extrafamiliar

Se dan dos situaciones, aquel abuso cometido por un desconocido del niño/a, en cuyo caso el abusador goza sometiendo a su víctima por la fuerza y el terror, haciéndole sufrir, y aquel abuso cometido por un conocido del niño/a y su familia, situación en el que abusador manipula la confianza que le tienen.

También en los cuales el abuso es cometido por personas ajenas a la familia. Los abusos sexuales pueden provenir de personas de fuera de la familia (extra familiares) pero con una cercanía grande de modo de no despertar sospechas por el interés en algún niño o niña. Los abusadores de este tipo pueden ser personas cercanas o personas conocidas en las que la familia tiene confianza como para encargarles que cuiden por un tiempo al o los niños. Algunos abusadores pueden ser más lejanos y abusar a escondidas de un pequeño. Sin embargo la mayoría de los adultos que

abusan sexualmente de los niños es una figura de confianza para la familia y los niños. Ello facilita enormemente la tarea del abusador ya que está a solas con él y posibilita que la situación de abuso se repita en el tiempo.

2.3.2.8 Violencia de género

Nuestro país cuenta con el PLAN NACIONAL PARA LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO No 1109 del 2007 presidido por el señor Presidente Constitucional de la República Rafael Correa Delgado, en el que considera:

Que dado el grave impacto social que la violencia de género tiene en la sociedad ecuatoriana, con rango de mandato constitucional se establece la obligación del Estado de garantizar el derecho a la integridad personal, prohibir todo procedimiento inhumano, degradante o que implique violencia física, psicológica, sexual o coacción moral, debiendo adoptarse las medidas necesarias para prevenir, eliminar y sancionar la violencia contra los niños, niñas, adolescentes, y mujeres adultas.

La Organización Mundial de la Salud define a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otras personas o un grupo o una comunidad, que causa o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

A su vez la categoría de análisis “género” aplicada al fenómeno social de la violencia permite reconocer las creencias, los símbolos y comportamientos, y en general, los significantes culturales a través de los cuales se diferencia socialmente los hombres (niños, adolescentes, jóvenes, adultos, adultos mayores) de las mujeres (niñas, adolescentes, jóvenes, adultas, adultas mayores), creando condiciones de desigualdad que producen lo que se ha definido como violencia, afectándolos de manera distinta y en grado diverso.

La violencia de género es estructural puesto que se origina en los roles de género, esto es, en el proceso de construcción social y cultural de lo que es “lo masculino” y “lo femenino”, construcción que cruza otras construcciones sociales como “el deber ser de adulto/a” y “ el deber ser de niño/a”, lo que ha producido y reproducido

relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que se reflejan en la vida pública y privada, y durante todo su ciclo de vida.

La violencia de género se traduce, histórica y socialmente, en violencia dirigida contra las mujeres, (niñas, adolescentes, adultas, adultas mayores) puesto que las afecta en forma desproporcionada con base en el rol femenino socialmente construido. Incluye actos que infligen daños o sufrimientos de índole física, mental o sexual, amenazas de cometer esos actos, coacción y otras formas de privación de la libertad.

La Violencia basada en género constituye una forma compleja de discriminación y vulneración de derechos humanos. A partir de esta vulneración de los derechos humanos se requiere de una respuesta indivisible, holística y multisectorial, que atienda los efectos y consecuencias diferenciadas en niños, niñas, las y los adolescentes, las y los jóvenes, las mujeres adultas, las mujeres adultas mayores.

Cabe recalcar que las formas de violencia basada en género tienen efectos diferenciados⁴, en niños y en niñas, en las y los adolescentes, así la pérdida de la “virginidad” en las adolescentes o el prejuicio social frente a la homosexualidad en los adolescentes, hace que la percepción social ante una agresión sexual sea distinta así como los efectos personales en las víctimas. Esta diferencia debe considerarse para efectos de atención y restitución de derechos.

El Art. 1 de la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, define que la "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.

Por lo tanto la discriminación contra la mujer impide el goce y ejercicio de sus derechos. Esos derechos y libertades comprenden:

⁴ Es necesario destacar que la diferencia se refiere estrictamente a los efectos sociales e individuales y de ninguna manera a la gravedad que para ambos sexos es igual de deletérea.

- a) El derecho a la vida;
- b) El derecho a no ser sometido a torturas o a tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes;
- c) El derecho a protección en condiciones de igualdad con arreglo a normas humanitarias en tiempo de conflicto armado internacional o interno;
- d) El derecho a la libertad y a la seguridad personal;
- e) El derecho a igualdad ante la ley;
- f) El derecho a igualdad en la familia;
- g) El derecho al más alto nivel posible de salud física y mental;
- h) El derecho a condiciones de empleo justas y favorables.

2.4 Los estereotipos

Los estereotipos son creencias, ideas y hasta definiciones simplistas, que comparten las poblaciones de una sociedad o de una cultura determinada, sobre el ser humano. Además de las expectativas de comportamiento generadas en los roles, las personas con esta información generan estereotipos de género; esto se refieren a las creencias, expectativas y atribuciones sobre cómo debe ser y cómo debe comportarse cada género.

El estereotipo de género, es la idea fija y repetida sobre lo que creemos, propia de todas las mujeres y sobre lo que creemos propio de todos los hombres.

El estereotipo de género logra convertirse en un hecho social tan fuerte que llega a creerse que es algo natural. Sin embargo los hombres y las mujeres son dos grupos que tienen muchas semejanzas u algunas diferencias. Estereotipos derivados de las relaciones primarias entre hombres y mujeres por la división sexual del trabajo en el ámbito familiar.

Tabla 5.
Los estereotipos

MUJERES	HOMBRES
<p>Si es esposa y madre, entre otras cosas se espera de ella que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -se dedique sólo al hogar, -mantenga la casa aseada, -no asista a lugares donde van mujeres solteras, -sea tierna y amorosa con su familia. 	<p>Si es esposo y padre, entre otras cosas se espera de él que:</p> <ul style="list-style-type: none"> -tenga trabajo remunerado, -destine todo su sueldo a los gastos familiares, -sea responsable, -proteja a su familia.

Nota: (Andrée, 2001, pág. 71)

Además un estereotipo se puede definir como una generalización aprendida, usualmente negativa y rígida, acerca de un grupo de personas, hombres o mujeres. Por ejemplo:

“Todos los hombres deben ser feos, fuertes y formales”; “todas las mujeres deben ser madres”.

Los estereotipos condicionan y limitan las potencialidades y desarrollo de las personas al estimular o reprimir sus conductas en función de su adecuación al género. Frecuentemente se emplea para explicar racionalmente un trato discriminatorio.

Lo permitido vs. Lo prohibido, para mujeres y hombres, de acuerdo a los modelos aprendidos en la infancia y reforzados por la sociedad.

Si bien existen los esfuerzos de instituciones y organizaciones tendientes a difundir y promover la equidad entre los géneros, está presente en la familia y la sociedad en su conjunto, un sistema de creencias culturales que siguen sosteniendo que:

- Las mujeres son inferiores a los hombres.
- El hombre es el jefe del hogar.
- El hombre tiene derechos de propiedad sobre la mujer y los hijos.
- La privacidad del hogar debe ser defendida de las regulaciones externas.

Comprender estos elementos sobre la construcción social del género femenino y masculino, nos aproxima al análisis de la problemática del maltrato, el abuso y la explotación sexual, con una perspectiva que identifica el abuso de poder en las relaciones, la discriminación y la violencia a los derechos humanos.

Algunos de los estereotipos más comunes para los géneros femenino y masculino.

Tabla 6.
Los estereotipos consideran

QUE LAS MUJERES SON:	QUE LOS HOMBRES SON:
Amas de casa	Proveedores
Dependientes	Independientes
Débiles	Fuertes
Poco importantes	Muy importantes
Sentimentales	Racionales
Frágiles	Protectores
Volubles	Consecuentes
Tímidas	Extrovertidos
Hogareñas	Aventureros
Pasivas	Activos
Conformistas	Ambiciosos
Subjetivas	Objetivos
Secretarias	Jefes
Sobreprotectoras	Autoridad
Pacientes	Impetuosos
Cuidadosas	Guardianes
Cooperativas	Competitivos

Nota: (Aguilar, 2011, págs. 10-11).

La búsqueda de la equidad de género o de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres nos lleva a retomar algunas ideas:

Así como las mujeres ya comparten el trabajo público, antes asociado sólo con las actividades masculinas, ahora los hombres deberían incursionar, con la misma obligación y responsabilidad, en el trabajo privado, como es el “cuidado de los niños, niñas, personas ancianas, enfermos y discapacitados”, normalmente asociado a la feminidad.

CAPÍTULO 3

CREATIVIDAD Y LÚDICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS

3.1 Definición de creatividad

La creatividad es la capacidad de crear, de producir cosas nuevas y valiosas, es la capacidad de un cerebro para llegar a conclusiones nuevas y resolver problemas en una forma original. La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo. En su materialización puede adoptar, entre otras, forma artística, literaria o científica, si bien, no es privativa de ningún área en particular. La creatividad es el principio básico para el mejoramiento de la inteligencia personal y del progreso de la sociedad y es también, una de las estrategias fundamentales de la evolución natural. Es un proceso que se desarrolla en el tiempo y que se caracteriza por la originalidad, por la adaptabilidad y por sus posibilidades de realización concreta.

(Sarmiento, 2013) mencionó que la creatividad es la producción de una idea, un concepto, una creación o un descubrimiento que es nuevo, original, útil y que satisface tanto a su creador como a otros durante algún período.

Todos nacemos con una capacidad creativa que luego puede ser estimulada o no. Como todas las capacidades humanas, la creatividad puede ser desarrollada y mejorada. Así, existen muchas técnicas para aumentar y desarrollar la capacidad creativa; además define a la creatividad como ser diferente, es proyectarse al futuro, es una práctica de su conocimiento, es en sí concebir, diseñar y elaborar una realidad para él que no es para los demás aceptables o que aparenta ser imposible o estar más allá de sus logros. Ser creativo es adaptar la realidad, transformarla o mejorarla a su beneficio aun cuando esta sea adversa.

Por último, la creatividad incluye a todos los individuos; aunque puede ser potenciada o bloqueada de muchas maneras. También la creatividad de una persona queda determinada a una edad temprana. Sin embargo, ha mostrado que no se desarrolla linealmente, y que es posible aplicar actividades, métodos didácticos,

motivación y procedimientos para incrementarla, incluso a una edad avanzada. La creatividad es un fenómeno infinito, es posible ser creativo de un sin fin de maneras.

Se caracteriza al menos tres tipos de personas creativas. En primer lugar, el solucionador de problemas: la persona (sujeto) intenta resolver un problema (objeto) de una forma creativa, que es la tipología correspondiente a los solucionadores profesionales de problemas. En segundo término, el artista (sujeto) que crea una nueva obra de arte (objeto), habitualmente mediante una estrecha interacción entre ambos (el alma del artista estará presente en la obra). El objeto puede ser un producto (cuadro, obra musical, película) o un proceso (danza, teatro, performance). Y, en tercer lugar, nos encontramos con las personas que adoptan la creatividad como estilo de vida, siendo creativos en el trabajo, en el hogar y en cualquier parte, tanto en sentido extrovertido como introvertido (inventores, ciertos artistas, diseñadores de moda, etc.).

3.1.1 Desarrollo creativo en los niños/as

El niño y la niña cuando entra por primera vez a un centro de educación infantil, viene con unas características propias, no todos/as tienen las mismas capacidades.

De (Santangelo, 2008, pág. 323) “afirma que algunas características o aptitudes de los/as niños/as le vienen dadas por sus características innatas (madurez, inteligencia), pero también hay una parte aprendida en el hogar. Una familia rígida y poco motivadora no permitirá desarrollar la creatividad; un ambiente relajado, flexible y motivador mostrara un niño/a más creativo y seguro de sí mismo/a. ¿Qué hace que un niño/a sea más creativo? Podemos observar tanto variables externas como la familia (situación socioeconómica, número de hermanos, lugar que ocupa entre ellos, ambiente cultural, años de escolaridad) como características propias del niño (sexo, inteligencia, capacidad de observación y de relación)”.

Por otra parte para la creatividad es una característica inherente al ser humano, susceptible de ser estimulada por el entorno, familiar y social del niño. En todo ser humano existe el impulso de experimentar, indagar, relacionar, en definitiva, de crear. (Dacey, 1989, pág. 56) menciona que “el niño y la niña de educación infantil

se encuentra en un período crítico donde se realiza el mayor desarrollo neuronal en el ser humano”.

Si en este período existen presiones externas autoritarias, el pensamiento creativo decrece.

El niño y la niña de educación infantil es un niño/a deseoso de resolver los problemas por sí mismo, se enfrenta a situaciones nuevas y busca soluciones a veces inesperadas por nosotros los adultos. Se encuentra en una etapa ideal para el desarrollo de su creatividad.

Todavía no está atado a esquemas, lo que le permite dar respuestas creativas ante cualquier situación que se le plantee. Si desde un primer momento conseguimos mantener esa libertad, esa naturalidad, dándole seguridad en sí mismo/a podemos conseguir que ese desarrollo no disminuya, ¿Qué sucede cuando la solución que da el niño/a no es la que nosotros esperábamos? El adulto puede partir de lo que el/la niño/a ha resuelto y ayudarlo desde ese punto de partida a avanzar y mejorar o, rechazar lo creado por el/la niño/a y mostrarle lo que nosotros esperamos de él/ella. Evidentemente si nos decidimos por esta última solución, el niño/a, de manera inteligente dejará de crear y simplemente esperará a que el adulto le de las claves del éxito. Así no fallará y no tendrá que repetir la tarea dos veces para satisfacer a su educador/a.

Si, por el contrario nos decidimos por dejar al niño o a la niña tomar sus propias decisiones, se conservará ese potencial creativo y obtendremos unos adultos con mayor capacidad creativa y de resolver situaciones problemáticas. ”La imaginación creadora, que es la actividad asimiladora en estado de espontaneidad, no se debilita con la edad, sino que, gracias a los progresos correlativos de la acomodación se reintegra gradualmente en la inteligencia, la cual se amplía en la misma proporción” (Piaget, 1991, pág. 81).

3.1.2 Aspectos que ayudan a los niños/as a desarrollar la creatividad

El juego es la base del desarrollo de su aprendizaje. El niño observa su entorno, lo va asimilando según sus capacidades, y a través del juego va interpretando y acomodando lo observado. Pero no basta con dejarle jugar o proporcionarle cantidades de juegos. Es necesario crear un ambiente que estimule al niño a investigar, imaginar y manipular, que le permita dar sus propias respuestas, donde el adulto le oriente teniendo en cuenta las ideas del niño (por lo que debe ser capaz de cambiar su propio criterio ajustándose a las necesidades del grupo o de un individuo, debe ser flexible y no autoritario, debe ser conocedor de la información necesaria, no para transmitirla de modo unilateral sino para ayudar al niño a obtener el material necesario para mayor rendimiento en su investigación). Cuando hablamos de libertad en las aulas, los profesores nos asustamos y lo traducimos en caos, falta de respeto o rebeldía. Debería ser todo lo contrario; para tener libertad, el niño debe conocer las reglas que rigen la clase, los límites. De este modo él se sentirá más seguro, y será capaz de crear sin temor a ser reprendido. Dejando al niño elegir su propia vía, evitamos muchas frustraciones y fracasos, que frecuentemente abocan en indisciplina y falta de respeto hacia el profesor y los propios compañeros (CEMADES I, 2014, págs. 18-19).

En un proceso creativo se unen procesos intelectuales, motores, emocionales y perceptivos. El aula debe considerarse como un espacio abierto a la creatividad. La distribución de espacios, agrupamiento de los alumnos, variedad de materiales bien organizados y accesibles al alumno (distribución por rincones), actividades realizadas por talleres, uso de distintos espacios del centro educativo, colaboraciones de miembros de la comunidad educativa: alumnos de otros niveles, otros profesores, invitados ocasionales (padres, profesionales de otros campos, cuentacuentos). Todo ello ayuda al niño a obtener información desde varios campos por lo que siempre será más variada, escuchará un lenguaje diferente según el profesional con el que contemos, conocerá materiales diferentes si trabajamos con un cocinero o entrevistamos a un médico. La relación entre niños del mismo nivel o diferentes edades son muy interesantes. Los niños pequeños admiran a los mayores y estos les proporcionan juegos diferentes, sus dibujos, un vocabulario a veces más cercano que

el del profesor.

3.1.3 Técnicas para desarrollar la creatividad

Los niños y las niñas ven el mundo con otros ojos, interpretan la realidad a su manera y son capaces de convertir lo ordinario en extraordinario. La creatividad infantil es una capacidad que si no se estimula corre el peligro de bloquearse y desaparecer a medida que el pequeño crece.

- **Fundamentación:** La pedagogía de la creatividad se fundamenta en estos principios: importancia de la creatividad en la sociedad actual, la consideración de las posibilidades creativas como elementos básicos de la personalidad y la influencia que ejerce el medio en el desarrollo de la creatividad.
- **Estrategias de creación de ambiente:** son aquellas que predisponen para las innovaciones y además, aportan fuentes para promover nuevas ideas.
- **Estrategias de aplicación de técnicas:**
 - **Torbellino de ideas:** Lo que se pretende con esta técnica es que la niña o el niño digan todo lo que se le viene a la cabeza sobre un tema dado, estando totalmente prohibido toda crítica, represión, reproche o rechazo durante el breve periodo de producción de ideas y respuestas.
 - **La sintética:** es la unión de diversos elementos aparentemente inconexos, se aplica en:
 - ✓ La relación inusual. En su forma más simple consiste en conectar objetos.
 - ✓ Las analogías: consiste en buscar situaciones de semejanza entre las cosas. (Paredes, 2004, pág. 67 - 73)

3.2. Definición de lúdica

La lúdica es una dimensión del desarrollo humano tan importante como el desarrollo cognitivo, social y comunicativo, entre otros. Además se refiere a la necesidad que

tiene toda persona de sentir emociones placenteras asociadas al vértigo, la incertidumbre, la distracción y la sorpresa.

Sin embargo es importante no confundir lúdica con juego, ya que el juego es lúdico pero no todo lo lúdico es juego. La lúdica se recoge como una dimensión del desarrollo humano, siendo parte constructiva del hombre y de factor decisivo para enriquecer o empobrecer dicho desarrollo, pudiendo afirmarse que a mayores de posibilidades de expresión y satisfacción lúdica corresponden mejores posibilidades de salud y bienestar.

La lúdica fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento. La capacidad lúdica se desarrolla articulando las estructuras psicológicas globales (cognitivas, afectivas y emocionales) mediante las expresiones sociales que el niño y la niña tienen.

Según Jiménez (2005) es más bien una actitud, una predisposición del ser frente a la vida y a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego.

Ahora bien tomando la acepción desde el enfoque pedagógico, es necesario resaltar planteamientos, de (Motta, 1998, pág. 158) afirma que “La lúdica es un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica genera espacios y tiempos lúdicos, provoca interacciones y situaciones lúdicas. Una faceta pedagógica de lo lúdico es aprender a convivir, a coexistir a partir de valores individuales y colectivos, es también ayudar a generar una comunidad escolar sensible, crítica y solidaria”.

La anterior concepción establece la lúdica, como la atmósfera que envuelve el ambiente pedagógico que se genera específicamente entre docentes y estudiantes, pues es característico que en estos espacios se presenten diversas situaciones de manera espontánea, las cuales generan gran satisfacción pero que no es percibida, porque no se enmarca dentro de los parámetros de la planeación y la ejecución de actividades específicas.

Es decir, cada instante que se vive en la escuela está impregnado de lúdica, el disfrute de reír en clase por un comentario jocoso, compartir con los/as amigos, jugar hasta el cansancio, ir de paseo por la ciudad, hablar con los/as docentes en los espacios libres, todas estas situaciones están continuamente circundando la realidad educativa, pero son ignoradas y desaprovechadas por los y las docentes, quienes en su continuo afán por innovar, caen en lo tradicional, desconociendo la simpleza de las experiencias, donde se conserva la verdadera esencia, que responde a todos aquellos cuestionamientos que apuntan a hacer del aprendizaje algo significativo.

3.2.1. Desarrollo lúdico en niños y niñas

“Un niño que no sabe jugar, será un adulto que no sabe pensar”.

“El niño mediante el juego construye su pensamiento”.

“El juego es una actividad para aprender creativamente”

“La diversión viene de las cosas, la alegría del interior de uno mismo”

(Burgos, 2013, pág. 3).

Hay varias teorías psicológicas y pedagógicas que nos hablan de lo que es el juego y de lo importante que es para el desarrollo normal de los/as niños.

Tenemos que tener en cuenta que el jugar es para todo niño/a una actividad “seria”, que vivencia un “como si”, o sea, el juego es ficción pero si bien se sabe que no es la realidad, se la representa y se la vive como si fuera tal; por ejemplo cuando juega a la mamá o a la maestra. Al asumir diferentes roles, (doctor/a, maestra, hijo) se produce un aprendizaje social.

Muchos psicólogos consideran al juego como liberador de tensiones, afectos y energía. Para los psicoanalistas, el juego le sirve al niño para transformar las situaciones no placenteras, en situaciones placenteras.

Como acto de libre elección, el juego, es una de las formas que tiene el ser humano de auto expresarse y auto explorar. Lo deberían utilizar los docentes de todos los niveles educativos (inicial, escolar y secundaria), pues al ser una actividad específica del niño o joven, es útil para el aprendizaje sistemático.

El juego es fundamental en la estructuración del pensamiento infantil, en la construcción del lenguaje y la representación objetiva de la realidad.

El niño desborda su sistema de adaptación al medio ambiente y juega; como cuando aprende a usar la cuchara para comer y luego jugará con ella. El niño juega cuando está relajado.

Los especialistas en psicología y psicopedagogía, utilizamos el juego junto con el dibujo, como herramientas para el diagnóstico y tratamiento.

(Jiménez C. , 2014) menciona a Jean Piaget, que el prestigioso psicólogo infantil, clasificó al juego en tres tipos, a saber:

Juegos de ejercicio o motor: es el juego propio de los niños desde el nacimiento a los dos años aproximadamente y el placer en estas edades consiste en repetir y ejercitar determinados movimientos como hacer sonar un sonajero, presionar una pelota, producir sonidos, etc.

Juegos simbólico o de ficción: se presenta entre los dos y los cinco años. Es el preparar una escena y representar roles como ser la mamá, el doctor, las visitas, etc. También en estas edades, los niños realizan juegos de construcción como lo son jugar con cubos, bloques, ladrillos, etc.

Juegos reglados: también llamados socializados porque se juegan de a dos o más integrantes. Dentro de este tipo de juegos encontramos los pre-deportivos, los juegos de salón o mesa y los juegos de patio que tienen reglas para seguir y se reconoce a un ganador o una ganadora.

Padres, madres y docentes deben tener en cuenta las clasificaciones de juegos según las finalidades que ellos/as persiguen y es importante considerar los siguientes tipos de juegos, para estimular a los niños y niñas.

3.2.2 Clasificación de juegos

A través del juego se experimenta y comprueba que siempre existe un marco de referencia que hay que respetar. Para hacer coherente la práctica del juego en el aula (entre 5 y 6 años) con las necesidades propias de los niños y niñas.

A continuación se explicara la clasificación de juegos:

3.2.2.1 Según el espacio físico:

Juegos de salón: o los comúnmente llamados juegos de mesa, como lo son el dominó, los dados, etc.

Juegos de patio: los juegos que podemos observar en los recreos de las escuelas o en el patio de las casas. Algunos de ellos pueden ser el saltar a la soga, picar una pelota, andar en triciclo o bicicleta, las escondidas o la mancha.

Juegos al aire libre: los juegos que se suelen practicar cuando un grupo de niños o jóvenes se encuentran de campamento. Ejemplo de ello puede ser el jugar a la búsqueda del tesoro escondido o al “amigo/a invisible”.

3.2.2.2 Según la finalidad:

Juegos recreativos: una mancha, escondida, saltar a la soga, el ahorcado.

Juegos intelectuales: sopa de letras, crucigrama, bucanero, juego de la vida, “quien es quien”, rompecabezas.

Juegos didácticos: loterías de colores, de animales, de figuras geométricas, dominó.

Juegos diagnósticos: Juegos de dramatizaciones, juegos de armado de cubos, rompecabezas, armado de historias, entre otros.

Juegos terapéuticos: todo tipo de juego puede ser terapéutico según la problemática del sujeto, por ejemplo si un niño tiene dificultades en matemática es importante que en su casa y con el terapeuta pueda jugar a los dados y a los naipes. Si un niño tiene

dificultades en el área de lengua, es importante incentivar el juego de rapigrama, sopa de letras, dominó o loterías de letras, palabras, sinónimos, etc.

3.2.2.3 Según el área de maduración y desarrollo

Juegos psicomotores: carrera de embolsados, bolitas, salto, rompehielos.

Juegos socio- afectivos: juego de la casita, las visitas, la enfermería.

Juegos intelectuales: naipes, dados, ajedrez, “quien es quien”.

3.2.2.4 Según el área de aprendizaje en la escuela:

Juegos preferentemente para el área de lengua: crucigramas, de letras, sopa de letras, rapigrama, loterías de palabras, sílabas, letras, etc.

Juegos preferentemente para el área de matemática: el rincón de números, cartas, palitos chinos, dominó de números, bingo.

Fuera de lo anteriores logros, los juegos de rol o protagonizados, son básicos para el desarrollo de la fantasía, de la imaginación y en consecuencia de la creatividad humana. (Mujina, 1978) señala al respecto que "El niño aprende a sustituir unos objetos por otros, a interpretar distintos papeles, lo que servirá de soporte al desarrollo de la imaginación... A esta edad (preescolar), crean con su imaginación los objetos, sus actuaciones con ellos y las nuevas situaciones. Surge entonces el juego interiorizado"

Con respecto a los ambientes facilitadores de estos juegos, es necesario explicitar que cuanto más experiencias de este tipo y cuantos más realidades los/as niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de sus juegos (Mujina, 1978) considera que: "Con el aumento de la variedad de los argumentos se incrementa también la duración de los juegos. Los juegos de los niños de tres a cuatro años duran diez o quince minutos; los juegos de los niños de cuatro a cinco duran cuarenta, cincuenta minutos y los de seis a siete, horas y hasta días".

En la medida que el/la niño va creciendo el juego se vuelve más complejo y argumentativo, pues los niños empiezan a penetrarse en el mundo del adulto para aprender sus reglas sociales de convivencia.

En síntesis, tanto para (Mujina, 1978) como para (Vigotsky, 1989), no existen juegos sin reglas; mientras que para Winnicott si pueden existir, -en la tercera zona que no es interna, ni externa, como ya lo habíamos analizado en capítulos anteriores. En lo relacionado con el juego desde el punto de vista externo (psicologías conductivas, neo conductista y algunas psicologías cognitivas), sólo ven al juego en términos funcionales o didácticos para potenciar comportamientos y conductas humanas.

Asumir el juego desde el punto de vista didáctico, implica que éste sea utilizado en muchos casos para manipular y controlar a los/as niños, dentro de ambientes escolares en los cuales se aprende jugando; violando de esta forma la esencia y las características del juego como experiencia cultural y como experiencia ligada a la vida. Bajo este punto de vista el juego en el espacio libre-cotidiano es muy diferente al juego dentro de un espacio normativizado e institucionalizado como es la escuela, las teorías piagetianas en este sentido plantean que el juego actúa como un revelador mental de procesos cognitivos, los cuales son necesarios para estimular los estadios de desarrollo propuestos por este autor (fase sensorio motor - pensamiento simbólico - operaciones intuitivas - operaciones concretas - operaciones formales).

La falencia más predominante de la teoría piagetiana, es que ésta se centra en la suposición de que los procesos del desarrollo del niño son independientes del aprendizaje; es decir, el aprendizaje utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo Vigotsky afirma que "El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño"... y además, dice, que: este aprendizaje infantil que empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, es el punto de partida de este debate. Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa.

De (Romero, 1992), los educadores y las educadoras que han utilizado la teoría de Piaget, en la mayoría de los casos, han utilizado el juego para potenciar estadios concretos, motrices y lógicos -que ya se encuentran naturalmente desarrollados-,

pero se han olvidado que el estadio concreto es un trampolín para desarrollar procesos psicológicos superiores; según Vigotsky "El aprendizaje orientado hacia los niveles evolutivos que ya se han alcanzado resulta ineficaz desde el punto de vista del desarrollo total del pequeño. Un buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo en términos prospectivos y no en términos de lo pasado" (pág. 40).

La función de la escuela, retomando las teorías de Vigotsky, en lo relacionado con la zona de desarrollo proximal, debe estar orientada en sus fines y propósitos hacia el mañana del desarrollo humano; es decir, adelantarse al desarrollo para poderlo favorecer. En relación con esto Vigotsky, afirma: "La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración, que ya se han completado, sino también aquellos que se haya en estado de formación que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño".

Las teorías de Vigotsky, con respecto al juego, se mueven en el terreno del significado y en el de la interioridad. De esta forma el pensamiento está separado de los objetos y de las acciones que los niños y las niñas hacen frente a los juegos imaginarios; los cuales surgen a partir de las ideas más que de las cosas: una caja es una nave espacial, una sombra es un monstruo, un palo es un caballo.

Desde esta perspectiva las acciones están de acuerdo a las reglas, según Vigotsky "El problema del niño es que para poder imaginar un caballo, tiene que definir su acción mediante el uso de "el - caballo - en - el - palo" como punto de partida" (Minerva & Torres, 2007, pág. 41).

De (Minerva & Torres, 2007, pág. 43) afirma que el niño y la niña de esta forma no sólo percibe objetos, formas, colores; sino que también percibe significaciones de carácter más generalizado que aislado. Para este autor, en el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para desglosar el significado del concepto caballo, del caballo real, se invierte la proposición objeto/significado, por la de significado/objeto; "cualquier palo puede ser un caballo, pero por ejemplo una postal

no puede ser nunca un caballo para un niño. La afirmación de Goethe, de que en el juego cualquier cosa puede convertirse en cualquier otra, es totalmente incorrecta".

El juego, en muchas de sus manifestaciones, se encuentra ligado al goce, al placer, al deseo y a un proceso de distensión apto para la creación misma; pero como ya había dicho, no es tan simbólico como aparenta ser; puesto que en la actividad de niños y niñas, el juego, opera con significados separados de los objetos; diferente a lo que sucede en un adulto, para el cual una cerilla, una postal puede ser un caballo, porque este se encuentra en capacidad de hacer uso de sistemas simbólicos complejos.

Con lo recorrido hasta ahora, podemos argumentar que tanto el niño y la niña se encuentran en el juego; el conflicto presentado por el uso de reglas, producto de la institucionalización de las reglas, de las culturas, en el cual la familia actúa como legitimador de dicho proceso; estas reglas en últimas se convierten en deseos.

La noción de (Minerva & Torres, 2007) acerca de que una idea se ha convertido en deseo, un concepto que se ha transformado en pasión; encuentra su prototipo en el juego, que es el reino de la espontaneidad y la libertad. En palabras de (Vigotsky, 1989, pág. 45): "El juego brinda al niño una nueva forma de deseos. Le enseña a desear relacionando sus deseos a un "yo ficticio, a su papel en el juego y sus reglas. De este modo, se realizan en el juego los mayores logros del niño, logros que mañana se convertirán en su nivel básico de acción real y moralidad"

El juego debe entenderse en términos propedéuticos, es decir, sirve para preparar y potenciar procesos de desarrollo humano, no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico creador y potenciador de zonas de desarrollo de evolución inmediata; su función, en últimas, está ligada a la vida cotidiana como experiencia cultural, ya que el juego conduce en forma natural a ésta. A través del juego los/as niños y los adultos participan en la cultura; en la medida que los actos de creación producidos por éstos puedan transformar la cultura y, en consecuencia, dotarla de sentido y de significación.

La fantasía y la imaginación son espacios ideales para la libertad y la creatividad. Lo irreal, lo ficticio es sinónimo en cierta medida de la fantasía, la cual se asocia fácilmente con los sueños o con los niños. De esta forma para muchas teorías científicas-dogmáticas, el juego y la fantasía no son actividades serias, lo serio

corresponde al mundo de la ciencia. El desprecio o la subvaloración se han mantenido tradicionalmente en la escuela tradicional y moderna, debido a los mecanismos o instrumentos de poder que tienen los nuevos conocimientos y las nuevas tecnologías. El maestro a través de la interiorización de esquemas de acción y percepción del conocimiento, lo ha hibridado como hábito de instrucción.

En el espacio y el tiempo creados por la didáctica de la fantasía, los sujetos pueden actuar como observadores o protagonistas, para construir y reconstruir los significados del pensamiento ligados al devenir del pasado, del futuro y del infinito en un plano recreativo del conocimiento.

El espacio de la creatividad, es el espacio de la libertad del sin sentido y éste sólo se construye a través de experiencias lúdicas que tiene el niño en sus primeras relaciones objétales con procesos y objetos transicionales, es decir, en su relación con el yo y no - yo; con el mundo físico de los objetos para entenderlo y transformarlo.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado este trabajo, hemos concluido lo siguiente:

- Las prácticas pre-profesionales que hemos realizado han permitido evidenciar que en algunas instituciones educativas los y las docentes tienen un inadecuado conocimiento sobre la teoría y práctica de género en la educación, puesto que al no abordar diversos temas que se presentan en el día a día van construyendo seres humanos agresivos que a futuro se irá reflejado en una cultura machista.
- La educación sexual, violencia de género, abuso sexual y violencia intrafamiliar, son persistentes en nuestro contexto, por lo que es muy importante dar a conocer estos temas a los niños y niñas de 5 años utilizando un lenguaje adecuado.
- Con este material didáctico se pretende que los y las profesionales en educación puedan tener una mejor relación y participación equitativa con todos, es decir niños y niñas, docentes y familia, dejando a un lado los estereotipos arraigados en nuestra sociedad.

LISTA DE REFERENCIAS

- Aguilar, J. (2011). *Prejuicios, estereotipos y discriminación*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.
- Anaya, M. (03 de 08 de 2014). *Revista diital Siete Olmedo*. Obtenido de Motricidad: <http://www.sieteolmedo.com.mx/index.php/articulos/para-padres/motricidad11/285-desarrollo-motriz-en-el-nino-etapas-y-sugerencias-para-su-estimulacion>
- Andrée, M. (2001). *Los estereotipos sexistas en los manuales escolares. Educere Perspectiva de género*. Venezuela.
- Araya, S. (16 de 11 de 2013). *Equidad de género*. Obtenido de La ventana. N°13: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-8.pdf>
- Bejerano, F. (27 de 12 de 2013). *Revista académica semestral. Volumen 1 N°5*. Obtenido de Características generales del niño y la niña de 0 a 6 años: <http://www.eumed.net/rev/ced/05/fbg2.htm>
- Burgos, E. (19 de 12 de 2013). *El blog de los especialistas en psicología y pedagogía infantil y juvenil*. Obtenido de El desarrollo lúdico: <http://psicopedagogias.blogspot.com/2008/02/el-desarrollo-ldico.html>
- Carballo, M. (2006). *Género y desarrollo El Camino Hacia La Equidad*. Madrid.
- CEMADES I. (18 de 06 de 2014). *Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil*. Obtenido de Creatividad y Sociedad: <http://www.creatividadysociedad.com/>
- Centro Internacional de la Infancia. (28 de 11 de 2013). *Revista AVAIM “Asociación Vasca para la ayuda a la infancia maltratada”*. Obtenido de El maltrato infantil.: http://avaim.org/web/que_es.html
- Dacey, J. (1989). *Fundamentals of creativity thinking*. New York: Lexington books.

- Fernández, A. (16 de 11 de 2013). *Desigualdad de género la segregación de las mujeres en la estructura ocupacional*. Obtenido de La ventana N° 25: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Vetana25/140-167.pdf>
- Fuller, N. (2001). *Masculinidades, Cambios y Permanencias*. Perú.
- García, E., Agudelo, A., Agudelo, G., & Musilo, G. (1992). *Maltrato Infantil: Un Análisis Ecológico De Los Factores De Riesgo*.
- González, A., & Alanís, J. (2008). *Manual de equidad de género para docentes de educación primaria*. México.
- González, C. (24 de 11 de 2013). *La actividad motriz del niño y de la niña de 5 a 6 años*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Jiménez, A. (14 de 01 de 2014). *Revista funlibre*. Obtenido de Lúdica y creatividad: <http://www.redcreacion.org/documentos/simposio1if/CAJimenez.htm>
- Jiménez, C. (20 de 02 de 2014). *Pedagogía de la creatividad y de lúdica cooperativa*. Obtenido de Lúdica, creatividad y desarrollo humano: <http://www.funlibre.org/documentacion.html>
- Lamas, M. (VII). *El enfoque de género en las políticas públicas*. *Revista Defensor*, 8. Obtenido de *El enfoque de género en las políticas públicas*.
- Leñero, M. (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. Argentina.
- López, F. (2005). *Desarrollo afectivo y social*. S. L.
- Mair, H. (1969). *Tres Teorías Sobre El Desarrollo Del Niño: Erikson, Piaget Y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Menchén, F., Dadaamia, O., & Martínez, J. (1984). *La creatividad en la educación*. Madrid: Escuela Española.
- Minerva, C., & Torres, M. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*.

- Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica*. Quito.
- Molledo, C., & Miranda, M. (2004). *Protegiendo los derechos de nuestros niños y niñas*.
- Motta, J. (1998). *La lúdica, procedimiento pedagógico*. Bogotá: Universidad nacional.
- Mujina, V. (1978). *Psicología de la Edad Preescolar*. Madrid: Pablo del Río.
- Murales, M. (2010). *Desarrollo cognitivo, las teorías de Piaget y Vygotsky*. Guatemala.
- Narváez, A. (2010). *Metodología De La Expresión Lúdica*.
- Olweus, D. (18 de 12 de 2013). Obtenido de Conductas de acoso y amenaza entre escolares: [bullying-analisis-de-la-situacion-en-las-ES.pdf](#)
- Ortega, R., & Mora, M. (2000). *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla.
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2007). *Desarrollo psicológico y educación 1, Psicología evolutiva*.
- Palacios, N. (2007). *Desarrollo social de 0 a 7 años*.
- Pérez, A. (2006). *La Lúdica Una Estrategia Que Favorece En Aprendizaje Y La Convivencia*. Bogotá.
- Piaget, J. (1987). *Psicología y pedagogía*. España: Ariel.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona.
- Real Academia Española. (2006). *Diccionario Esencial De La Lengua Española*. Espasa Calpe.
- Reyes, C. (1996). *Los Locos Años Veinte y los Cambios en la Vida Femenina*. *Boletín Cultural y Bibliográfico*.

- Rodríguez, D. (01 de 07 de 2014). *Revista Espaciologopédico*. Obtenido de El desarrollo del niño/a de 0 a 5 años: <http://www.espaciologopedico.com/>
- Romero, F. (1992). *El niño nasa: la socialización. consejo regional indígena del cauca*. Popayán.
- S, R. (1993). *Educación Género y Democracia*.
- Santangelo, A. (2008). *El desarrollo de la creatividad, segunda edición*.
- Sarmiento, M. (28 de 12 de 2013). *Revista académica semestral*. Obtenido de El desarrollo de la creatividad a través del proceso docente como problema social: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/msr.htm>
- Torres, J. (1995). *El currículo oculto Morata Madrid*.
- Torres, M. (27 de 12 de 2013). *COMPARTIM: Revista de Formación del Profesoras*. Obtenido de Estrategias educativas para evitar la discriminación de género: http://cefire.edu.gva.es/sfp/revistacompartim/arts4/22_au_discriminacion_genero.pdf
- Tovar, T. (1997). *¿Quién le pone el género a la escuela? Criterios para adoptar una política de género en la educación*. Santiago.
- Vargas, J. (20 de 12 de 2006). *Desarrollo cognitivo de Jean Piaget*.
- Vargas, J. (20 de 12 de 2012). *Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.* Obtenido de Desarrollo cognitivo de Jean Piaget: <http://www.conductitlan.net/presentaciones/piaget.ppt>
- Vigotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona.