



Educación

ISSN: 0379-7082

reveedu@gmail.com

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Moragón-Alcañiz, Francisco; Martínez-Bello, Vladimir

Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a
través del dibujo

Educación, vol. 40, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 1-17

Universidad de Costa Rica

San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44043204001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.17439>

Juegos de niñas y juegos de niños: Estudio sobre la representación del juego infantil a través del dibujo

Games for Girls and Games for Boys: A Study of the Representation of Children's Games Through Drawing

Francisco Moragón-Alcañiz¹

Universitat de València

Valencia, España

franmoal@alumni.uv.es

Vladimir Martínez-Bello²

Universitat de València

Facultat de Magisteri

Departamento de Didáctica de la Expresión

Musical, Plástica y Corporal

Valencia, España

vladimir.martinez@uv.es

Recibido: 9 diciembre 2014 **Aceptado:** 25 junio 2015 **Corregido:** 4 agosto 2015

Resumen: El objetivo del estudio consistió en describir la forma en que niños y niñas de primer ciclo de educación primaria representan el juego infantil a través del dibujo. La recolección de datos se realizó en dos sesiones separadas por una semana, acompañada de narraciones orales de los participantes para cada dibujo. Una vez transcritas las entrevistas se codificaron las categorías más importantes a saber: Tipo de juego, dominio de actividad física, edad, género, dimensión social y lugar. Los dibujos de niños representan actividades deportivas y competitivas en espacios al aire libre en compañía de niños. Por el contrario, los dibujos de niñas representan actividades sedentarias o de baja intensidad realizadas bajo techo en compañía de niñas y mujeres adultas. En conclusión, el dibujo infantil puede favorecer la comprensión del juego infantil con el fin de mostrar alternativas a aquellos modelos de cultura física dominantes impuestos desde la primera infancia.

Palabras clave: Infancia, género, expresión corporal, educación, actividad física.

Abstract: The aim of this study is to describe how elementary school children portray children's play in drawings. Data was collected in two consecutive weeks. The children were asked to describe their drawings. These interviews were transcribed, and the drawings were categorized by type of play, amount of physical activity, age, gender, social dimension and setting. Results show that the boys' drawings represent competitive sports activities performed outdoors in the presence of other boys. In contrast, the girls' drawings portray more sedentary activities performed indoors in the presence of other girls or adult women. In conclusion, children's drawings might help to understand children's play and thus provide alternatives to the prevailing models of physical culture imposed from early childhood.

Keywords: Childhood, gender, Movement education, Education, physical activity

1 Graduado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (2012) y Master en Educación Secundaria por la Universitat de València (2013). En los últimos años ha estado vinculado con el entrenamiento deportivo en el ámbito del fútbol y el fútbol sala.

2 Licenciado y Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universitat de València, 2011). Desde el 2012 se desempeña como profesor de tiempo completo en la figura de profesor ayudante doctor adscrito a la Unidad de Didáctica de la Expresión Corporal en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València, España. Dirección: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultat de Magisteri. Universitat de València. Avda. dels Tarongers, 4, Valencia (Spain), 46022, teléfono: +34 961625473, fax: +34 963983210

Introducción

Las políticas públicas del gobierno español señalan que el centro escolar debe ser un promotor de la actividad física dentro y fuera de la escuela (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012). Se ha señalado que los niveles de actividad física tienden a disminuir con la edad y que la cantidad de actividad física que realizan las niñas es siempre inferior a la de los niños en todos los niveles educativos, produciéndose el declive más significativo durante la adolescencia en especial en las niñas (Aznar-Laín, Webster, Briones, y Merino, 2006). Por esa razón, especial atención se ha puesto hacia el colectivo femenino dada su situación de desventaja respecto a su implicación en las actividades físicas y deportivas. Esta situación lleva a la propuesta de programas de intervención educativa en el marco escolar, cuyo objetivo sea promover la igualdad de oportunidades en la práctica de actividades físico-deportivas realizadas por niñas y niños (Fernández, 2010).

En España, la Ley Orgánica 2 (España, 2006a), en su artículo 4, señala como objetivo de la educación primaria el desarrollar en las niñas y niños “sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas”. De manera particular, el Real Decreto 1531 (2006b) que establece el currículo de la educación primaria, señala la necesidad de desarrollar, desde edades tempranas, la valoración crítica de los mensajes y estereotipos referidos al cuerpo, procedentes de los medios de información y comunicación, que pueden dañar la propia imagen corporal y pretende dar respuesta, a través de sus intenciones educativas, a aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conduzcan al bienestar personal y a promover una vida saludable, lejos de estereotipos y discriminaciones de cualquier tipo.

En los últimos años, el dibujo ha sido utilizado en el ámbito de la infancia, como dispositivo para conocer la realidad social y cultural de las niñas y niños, y de esta manera poder construir un currículo basado en la interacción y en el conocimiento de las prioridades, intereses y necesidades del estudiantado (Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz, 2009; Jiménez-Yáñez y Mancinas-Chavez, 2009; Mowling, Brock y Hastie, 2006; Stokrocki, 2000). Por tanto, el dibujo infantil se configura como medio de comunicación que posee una riqueza invaluable al ofrecer información significativa de sí mismos, de los otros y del entorno (Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz, 2013). Por ejemplo, el dibujo infantil ha sido utilizado como herramienta para conocer los elementos simbólicos más frecuentes sobre la representación de lo bueno y lo malo, así como las fuentes que nutren dicho sistema de representación (López-Bosch, Fernández-Añino y Ávila-Valdés, 2002).

En el ámbito escolar es habitual el uso del dibujo como referencia del nivel de desarrollo educativo, así como instrumento para evaluar conceptos y representaciones de ocio (Sanz-Lobo y Romero-González, 2009), modelos de juego infantil (Akseer, Lao y Bosacki, 2012; Antúnez del Cerro y Zapatero-Guillén, 2005; Stokrocki, 2000), construcción de la identidad étnica (Grubis, Ramos, Noriega, Pérez y Gómez, 2011), de la identidad cultural (Camarero, 2000) y también como herramienta para analizar la forma en que el estudiantado percibe la educación deportiva y la educación física (Mowling et al., 2006; Pérez-Turpin y Suárez-Llorca, 2007). En definitiva, tal como ha sido planteado por diferentes autores, el dibujo infantil permite, entre otros, develar cómo los niños y niñas emplean significados a través de dibujos que dan cuenta de su relación

con elementos culturales y sociales mediados por las imágenes de la cultura popular (Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz, 2013) y favorecen el conocimiento de sí mismos y mismas, de las otras personas y del entorno (Jiménez-Yáñez y Manchinas-Chávez, 2009).

Tal como sostiene Kirk (1990), solo si se desafían algunas de las obvias suposiciones del currículo de la educación física, será posible exponer algunas de las prácticas más represivas que se reproducen a través de la educación física y que contribuyen a la desigualdad y a la injusticia social.

Teniendo en cuenta que el juego infantil es una construcción social y cultural a través de la cual niños y niñas reproducen las relaciones personales y sociales del entorno en el que viven (Vygotski, 1979), es en la primera infancia donde se construyen los hábitos y modelos para la vida. En esta línea, el currículo de la educación física primaria en España, (España, 2006b) debe colaborar, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos presentes en los medios de comunicación que pueden tener un efecto negativo en el proceso de construcción de una imagen ajustada de sí mismo y de los otros. De esta manera y siguiendo las palabras de Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz (2013), el análisis crítico es una herramienta útil para profundizar en la forma en la que las niñas y niños observan e interpretan estas importantes nociones.

Para el conocimiento de quienes han realizado este estudio, no se cuenta con evidencia de la representación de los patrones de juego infantil a través del dibujo en el primer ciclo de educación primaria en España y por esa razón el objetivo del presente estudio está destinado a esclarecer esta ausencia vinculada en todo caso a una situación de desventaja de los niveles de actividad física en el colectivo femenino.

La presente investigación, como bien todas aquellas relacionadas con la representación de contenidos a través del dibujo infantil, no pretende zanjar la discusión en torno a la creación de un sistema de categorías cerrado. Por el contrario, presenta una posible alternativa para indagar la realidad del aula en el marco de los juegos infantiles, con el objetivo de conocer cuáles son los posibles patrones y presentar alternativas utilizando otro instrumento de recolección de información, como lo es el dibujo infantil. Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo describir la forma en que niños y niñas de primer ciclo de educación primaria en un colegio público de la provincia de Valencia, España, representan el juego infantil a través del dibujo, como herramienta didáctica para analizar patrones distorsionados y dominantes sobre las posibilidades de movimiento de niñas y niños en la escuela primaria.

Metodología

Diseño

Se trató de un estudio descriptivo-exploratorio. La recolección de datos se realizó de la siguiente manera. Los dibujos fueron realizados de manera individual en el aula tradicional, con el objetivo de reducir el riesgo de generar en la niña o el niño el sentimiento de una prueba excepcional (Duborgel, 1981). Se realizó un análisis descriptivo de los tipos y temáticas

del juego infantil presentes en los dibujos a través de un sistema de codificación que fue refrendado posteriormente a través de una entrevista con cada participante.

Participantes

Participaron en el estudio 15 estudiantes (7 niñas y 8 niños) de primer ciclo de educación primaria (segundo curso) de un colegio público de la provincia de Valencia, de edades comprendidas entre los seis y siete años. Se realizaron las gestiones oportunas de solicitar permiso a la dirección del centro escolar, a los propios niños y niñas, y finalmente a los padres y madres del estudiantado. Se convocó una reunión con la directora y la tutora de la clase para explicarles en qué consistiría el proyecto. Una vez recibida la autorización de las familias y las directivas se procedió a recoger la información.

Procedimiento: El dibujo

A mediados del curso escolar 2012-2013 en un día tradicional de clase, se procedió a recoger la información respecto al dibujo. Para respetar la privacidad de cada niño y niña en su dibujo se puso un número de la lista facilitada por la tutora. Con el fin de evitar que los niños y niñas plasmasen en el papel las ideas de sus iguales, el equipo investigador decidió, durante el horario lectivo tradicional, llamar individualmente a cada estudiante y ubicándose al final del aula de clase, se procedió a explicar en qué consistía el ejercicio. De esta forma, los niños y niñas mantuvieron las condiciones de clase y estas fueron mínimamente modificadas. Se logró que la prueba fuese lo más individual posible tanto en su realización como en el posterior contacto del niño o niña con el resto del grupo. Para ello, se utilizó un procedimiento muy similar al realizado por otros autores en el ámbito del dibujo infantil en la primera infancia (Antúnez del Cerro y Zapatero-Guillén, 2005; Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz, 2013; López-Bosch et al., 2002; Stokrocki, 2000). El procedimiento de análisis consistió en la entrega a cada niño y niña de una hoja DIN A4. La instrucción que aparecía en la hoja en blanco para realizar el dibujo fue la siguiente: "Haz un dibujo. ¿A qué juegas con tu familia o amigos? A pesar de los condicionamientos el dibujo libre en la infancia, con este conjunto de instrucciones se tiende a asegurar un conjunto de materiales cuyos elementos sean legítimamente comparables en condiciones similares de presiones y libertad (Einarsdottir, Dockett y Perry, 2009).

Narraciones

Tal como ha sido señalado por diferentes autores, se determinó que las narraciones de los estudiantes eran esenciales para la interpretación de los dibujos (Mowling et al., 2006). Las narraciones del estudiantado sobre el dibujo se recogieron para proporcionar una descripción más detallada de este.

Por esa razón, a la semana siguiente, y con el fin de enriquecer el reporte de los dibujos realizados por los niños y niñas y así acompañar la experiencia del dibujo con la experiencia narrativa como una más eficiente combinación (Einarsdottir et al., 2009), se procedió a elaborar una entrevista semi-estructurada siguiendo las mismas condiciones de la realización del dibujo, esto es, llamando uno por uno a cada estudiante. La entrevista fue grabada para

esclarecer el contenido del dibujo realizado por los niños y niñas. En esta, las preguntas se centraron principalmente en determinar quiénes estaban en el dibujo, qué estaban haciendo y dónde se encontraban ubicados. Dependiendo de la situación las preguntas fueron desarrolladas con naturalidad siguiendo la intención de los niños y niñas por contar más elementos del dibujo. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas.

Categorías de análisis

Una vez transcritas las entrevistas y siguiendo la bibliografía sobre la representación del juego infantil a través del dibujo (Akseer et al., 2012; Stokrocki, 2000) se construyó un sistema de categorías. Durante el proceso de codificación el equipo investigador discutió la construcción del sistema de categorías con base en las narraciones planteadas en las entrevistas realizadas a los niños y las niñas. Para el análisis de los dibujos, tal como sostiene Martínez-García (2004), ninguna de estas categorías demarca un territorio único, solo son indicadores, senderos abiertos en la espesura del problema que constituye la representación iconográfica como sistema. Como ha sido utilizado en otros estudios sobre el análisis de los dibujos infantiles, no se tuvo en cuenta la calidad estética, sino el valor cultural de los elementos representados (Sanz-Lobo y Romero-González, 2009). Las categorías fueron: Tipo de juego, dominio de actividad física, dimensión social, edad, género y lugar (Ver tabla 1).

Resultados

Las categorías construidas

En la tabla 1 se observan las categorías construidas después de la sesión de dibujo y posterior entrevista con cada participante.

Tabla 1

Construcción de categorías

| Categorías | Características |
|----------------------------|-------------------------|
| Tipo de juego | FI y NFI |
| Dominio AFRJ | S o BA; Educativo; AFTL |
| Dimensión social del juego | COL, COOP, COMP |
| Edad de quienes juegan | Infantil y adultos |
| Género de quienes juegan | Femenino y masculino |
| Lugar del juego | Bajo techo y aire libre |

Nota: FI: Físico; NFI: No físico; AFRJ: Actividad física representada en el juego; S: Sedentario; BA: Baja actividad; COL: Colectivo; COOP: Cooperativo; COMP: Competitivo; BT: Bajo techo; AL: Aire libre; I: Infantil; A: Adultos; F: Femenino; M: Masculino.



Representación de los dibujos de las niñas

En la tabla 2, se observa la descripción de cada uno de los dibujos realizados por las niñas, de acuerdo con las categorías construidas.

Tabla 2

Agrupación de las categorías construidas después de recogida la información para las niñas

| Juego | Tip | DAF | Dimen. social | Acom | L | Ed | Gén |
|----------|-----|--------|------------------|--------------|----|-----------|-----|
| A la Wii | FI | S o BA | COL Y COOP | Ami- gas | BT | I | F |
| Clase | NFI | Edu | COL Y COOP | Fa- milia | BT | I y A. | F |
| Muñecas | NFI | S o BA | COL Y COOP | Amiga | ? | I | F |
| Paseo | FI | S o BA | COL Y COOP | Fa- milia | AL | I y A | Mix |
| Fútbol | FI | AFTL | COL Y COMP | Amigos | AL | I | Mix |
| Paseo | NFI | S o BA | COL Y COOP | Fa- milia | ? | I y A | F |
| Parchís | NFI | S o BA | COL Y COOP | Fa- milia | ? | I | Mix |

Nota: Tip: Tipo de juego; DAF: Dominio de Actividad Física; Dimen.: Dimensión; Acom: Acompañía; L: Lugar; Ed: Edad; Gén: Género; FI: Físico; NFI: No físico; S o BA: Sedentario o baja actividad; Edu: Educativo; AFTL: Actividad física de tiempo libre; Dep: Deportiva; COL: Colectivo; COOP: Cooperativo; COMP: Competitivo; BT: Bajo techo; AL: Aire libre; I: Infantil; A: Adultos; F: Femenino; M: Masculino; Mix: Mixto ?: No se distingue.

Representación de los dibujos de los niños

En la tabla 3, se observa la descripción de cada uno de los dibujos realizados por los niños, de acuerdo con las categorías construidas.

Tabla 3

Agrupación de las categorías construidas después de recogida la información para los niños

| Juego | Tip | DAF | Dimen. social | Acom | L | Ed | Gén |
|--------|-----|--------|------------------|--------------|----|----|-----|
| Fútbol | FI | AFTL | COL Y COMP. | Amigos | AL | I | M |
| Motos | FI | AFTL | Individual | - | AL | I | M |
| Fútbol | FI | AFTL | COL Y COMP. | Amigos | AL | I | M |
| Fútbol | FI | AFTL | COL Y COMP. | Amigos | AL | I | M |
| Fútbol | FI | AFTL | COL Y COMP. | Amigos | AL | I | M |
| Fútbol | FI | AFTL | COL Y COMP. | Amigos | AL | I | M |
| Fútbol | FI | AFTL | COL Y COMP. | Amigos | AL | I | M |
| Paseo | FI | S o BA | COL Y COMP. | Fa- milia | AL | I | M |

Nota: Tip: Tipo de juego; DAF: Dominio de Actividad Física; Dimen.: Dimensión; Acom: Acompañada; L: Lugar; Ed: Edad; Gén: Género; FI: Físico; NFI: No físico; S o BA: Sedentario o baja actividad; Edu: Educativo; AFTL: Actividad física de tiempo libre; Dep: Deportiva; COL: Colectivo; COOP: Cooperativo; COMP: Competitivo; BT: Bajo techo; AL: Aire libre; I: Infantil; A: Adultos; F: Femenino; M: Masculino; Mix: Mixto ?: No se distingue.

Discusión

Con el fin de facilitar la discusión de los resultados, se optó por agruparlos según cada una de las categorías utilizadas. A continuación se discuten los principales resultados encontrados.

Tipos de juego en los dibujos

De acuerdo con la categoría *Tipo de juego*, la mayoría de los niños dibujaron situaciones de juego físico entre las que destaca actividades deportivas, especialmente el fútbol. De los ocho niños que participaron, siete dibujaron juegos de carácter deportivo (fútbol y motociclismo) (Tabla 3). Por el contrario, las niñas dibujaron principalmente situaciones de juego no físico en las que destaca el parchís, juego con muñecas o paseos con la familia (Tabla 2). Similar resultado ha sido observado por Sanz-Lobo y Romero-González (2009), donde encontraron que aproximadamente la mitad de los dibujos realizados por niños y niñas japoneses corresponden

al deporte del Kendo, señalando que los deportes tradicionales son una manifestación de la cultura de los países que vienen a ser reproducidos en los imaginarios de los niños y niñas.

En la misma línea, en España, Antúnez del Cerro y Zapatero-Guillén (2005) observaron en los dibujos realizados por niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria que los deportes tienen una alta representación, entre los que se destaca el fútbol y el baloncesto. En el ámbito latinoamericano similar resultado ha sido observado. Por ejemplo, Stokrocki (2000) encontró que en niños y niñas de quinto grado de educación primaria en Brasil, tras el enunciado “*Dibuja qué te gusta hacer*” para la categoría “Tipo de actividad”, el autor observó que los niños a diferencia de las niñas, representaron principalmente temáticas relacionadas con el deporte, y en especial con el fútbol.

Se comparte la apreciación de Antúnez del Cerro y Zapatero-Guillén (2005) en el sentido de que uno de los factores que puede tener una mayor influencia sobre el dibujo infantil es la fuerte presencia de los medios de comunicación en el ámbito extraescolar. Sobre el potencial efecto de los medios de comunicación, Jiménez-Yañez y Manchinas-Chávez (2009) observaron en los dibujos de niños y niñas latinoamericanos que para representar la idea de futuro, la mayoría de los dibujos se basaron en aspectos relacionados con la tecnología actual, relacionando las imágenes televisivas como una de las fuentes de información principales que influyen en esta representación. De esta manera, y de acuerdo con los resultados observados en el presente estudio, la existencia de una normalización desde tempranas edades de unos modelos deportivos dominantes, fomentada entre otras cosas por la función de los medios de comunicación en su propagación, podría estar condicionando los patrones de juego infantil. De esta forma, como aseguran Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz (2013, p. 26), “el dibujo infantil se emplea como forma de acercarnos a la manera en que los niños/as relacionan su propio contexto social y familiar con sus referentes culturales”.

Dominios de actividad física en los dibujos

En España, según el estudio enKid (Serra Majem, Ribas-Barba, Aranceta-Bartrina, Pérez-Rodrigo, Saavedra-Santana y Peña-Quintana, 2003), la prevalencia de sobrepeso y obesidad para niños y niñas en edades comprendidas entre los 10 y 13 años es del 31.2%. Además, un hecho que ha preocupado a las autoridades educativas es que los hábitos de participación en actividad física y deporte son diferentes entre niños y niñas (Fernández, 2010). Por ejemplo, se ha señalado que la cantidad de actividad física que realizan las niñas es siempre inferior y de menor intensidad a la de los chicos en todos los niveles educativos. A su vez, se ha señalado que en la medida en que las niñas van creciendo, estas presentan menores niveles de actividad física a diferencia de los niños (Aznar-Laín et al., 2006). Teniendo en cuenta que la promoción de la actividad física saludable en la escuela a través del análisis de los distintos dominios de la conducta permite ampliar y conocer los patrones de la actividad física de la población (Bauman, Phongsavan, Schoeppe y Owen, 2006; Pratt, Macera, Sallis, O'Donnell, y Frank, 2004; Sallis, Cervero, Ascher, Henderson, Kraft y Kerr, 2006), una vez categorizados los dominios de actividad física representados en los dibujos, se percibe que, a diferencia de los niños, las niñas representan principalmente actividades sedentarias o de baja intensidad (Tabla 2). Mientras que los niños representan actividades físicas de tiempo

libre, como es el deporte, las niñas por el contrario representan actividades sedentarias o de baja intensidad como el parchís, el juego de profesoras y estudiante, el juego con muñecas, pasear con las amigas o familia y el jugar con la Wii, entre otros. En definitiva, las niñas representan actividades sedentarias y de baja intensidad, mientras los niños dibujan actividades físicas actividades físicas de tiempo libre, especialmente deportivas. Debido a que el presente estudio se aleja de la “generalidad” es interesante comentar que de las siete niñas que participaron en el estudio, solo una representó situaciones de juego físico, en este caso deportivas (fútbol) acompañado de otro niño y otra niña. Tal como señalan los resultados del estudio apoyado por Ministerio de Igualdad español (Fernández, 2010), uno de los aspectos concretos a trabajar en el centro escolar es la promoción de la aceptabilidad social de las actividades físico-deportivas en los niños y niñas. Como se ha señalado previamente, las autoridades públicas han señalado no solo menores niveles de actividad física para las niñas, sino que estas son de menor intensidad debido a que realizan más actividad física ligera que los niños (Fernández, 2010). De esta forma, tal como señala el estudio anterior, es necesaria la intervención en los centros escolares a través de actuaciones específicas hacia las niñas y las adolescentes. El equipo investigador de este estudio considera que la vinculación del dibujo infantil en una unidad didáctica, en el ámbito de la didáctica de la expresión corporal, puede ofrecer al profesorado información sobre estos patrones.

Dimensión social del juego, el género y la edad en los dibujos

De acuerdo con la *Dimensión social del juego*, esto es, si hace referencia a un juego colectivo e individual (competitivo o cooperativo), catorce dibujos representan situaciones colectivas y solo una representa un juego individual. Es decir, tanto los niños como las niñas participan en actividades con otras personas, bien sea compañeros de clase o familias. A diferencia de los anteriores resultados, Antúnez del Cerro y Zapatero-Guillén (2005) encontraron que, independientemente del sexo, los niños y niñas representan a través del dibujo, situaciones de juego individual. La razón estriba según los autores, en el hecho de que las familias no son numerosas evitando de esta manera un contacto mayor con otros miembros. Por el contrario, los resultados del presente estudio sugieren que la familia en el caso de las niñas juega un papel protagónico en el acompañamiento de actividades fuera del horario lectivo.

Respecto al nivel competitivo o cooperativo de los juegos colectivos o individuales, los resultados del presente estudio apuntan patrones diferentes. Los niños a diferencia de las niñas, representan patrones de juego infantil relacionados con el deporte competitivo, tales como partidos de fútbol (Real Madrid vs Barcelona), partidos del mundial de fútbol, o simplemente un partido de fútbol cualquiera. En el caso de las niñas se observa principalmente actividades sedentarias o de baja intensidad de carácter cooperativo como el juego de muñecas, el paseo por la playa, así como el juego de representación de maestras y alumna, todas estas manifestaciones contrarias al juego competitivo.

Similar resultado ha sido observado tanto en el ámbito internacional como nacional. Por ejemplo, Akseer et al. (2012) respecto a la dimensión social del juego colectivo representado en el dibujo, encontraron que los niños representaban una preferencia mayor por el juego de tipo competitivo, mientras que las niñas eran más propensas a dibujar situaciones de juego

cooperativo. Turgeon (2008), en un estudio sobre las representaciones de dibujos libres en niños y niñas, observó una mayor tendencia por parte de los niños que de las niñas a dibujar eventos deportivos. De igual manera, Mowling et al. (2006) encontraron que tras sesiones de educación deportiva para niños y niñas de cuarto curso de primaria, las manifestaciones de competencia y victoria tuvieron una mayor presencia en los dibujos. Los autores sugieren que la representación del ambiente competitivo en los dibujos va en contra de la noción de motivación de los estudiantes hacia la tarea y no el resultado, es decir más orientados hacia la victoria que por el proceso de participación y disfrute en la actividad.

En España, similar observación ha sido encontrada por Antúnez del Cerro y Zapatero-Guillen (2005) en dibujos de niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria, donde es recurrente la presencia de dibujos de campos de fútbol y situaciones competitivas como la explicada previamente. En definitiva y frente a los resultados del presente estudio, en el caso particular de los niños, se observa también que son las situaciones competitivas las que priman en la representación del juego infantil a través del dibujo.

En el presente estudio, los niños por una parte representan situaciones de juego con otros compañeros de clase, mientras que las niñas están acompañadas por otras compañeras y con familiares. En detalle, cuando se amplía el análisis hacia las personas que acompañan a unos y otras, tienden a representar como compañeros de juego a otros de su mismo género. Por el ejemplo, las niñas a diferencia de los niños, dibujaron principalmente situaciones de juego no físico como parchís, muñecas, paseos o juego de maestras y alumna, situaciones todas estas acompañadas principalmente de madres, abuelas, hermanas o amigas. Incluso en el dibujo de juego físico no deportivo con medios tecnológicos (juego de la Wii), la niña se dibuja acompañada de otras compañeras de clase. Respecto a la presencia de la familia en los dibujos realizados por las niñas, llama la atención que de las siete niñas, dos dibujaron situaciones de juego infantil acompañadas de mujeres mayores, especialmente las madres y la abuela. La primera niña se dibuja con su madre y hermana mayor paseando con un carrito. La segunda, se dibuja acompañada de su madre y su abuela (hermano pequeño dentro del carro) jugando a que su abuela y su madre le dan clase a ella en la casa. Estos resultados concuerdan con Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz (2013) en que los niños y niñas representan a través del dibujo a la madre asociada con las tareas domésticas y en el cuidado de los hijos. De esta manera, Martínez-García (2004) señala que cuando las niñas representan actividades en los dibujos infantiles, como es el caso de la representación de las madres, ya desde tempranas edades asumen como *naturales* determinadas funciones y roles sociales que quedan representados en el dibujo infantil. La autora señala que ya, incluso desde los cinco años, se observa que los dibujos representan elementos de la tradición y la costumbre, donde no se puede desprender la concepción de algo o alguien sin situarlo en un *contexto natural*, como es el hecho de representar a su madre en actividades domésticas tradicionales. Tal como señala la autora “la niña simplemente “da fe” situando a alguien en su contexto “natural”...que registran la interiorización de valores, prejuicios y creencias dominantes” (Martínez-García, 2004, p. 166). Por su parte, la Guía de la promoción de la actividad física en niñas (Fernández, 2010) ha puesto de manifiesto que el apoyo familiar es un factor decisivo en la promoción de la actividad física en las niñas. Sin embargo, con base en los resultados del presente estudio, las niñas, cuando dibujan situaciones de juego en compañía de la familia, estas se encuentran relacionadas con actividades sedentarias o de baja intensidad.

La cultura visual infantil sigue originando prototipos sexistas (Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz, 2013; García-Ochoa y Martínez-Bello, 2014). Como señaló Michel (1987), cuanto más corta es la edad del niño o de la niña, menos preparado o preparada está para hacer frente a unos significados que distorsionan la representación de los otros a través de la atribución de modelos de comportamiento, de atributos físicos y de cualidades. En un estudio sobre la promoción de la actividad física en niñas y adolescentes realizado en España (Fernández, 2010), se señaló que la práctica que realizan las niñas y los niños continúa reforzando los estereotipos tradicionales relacionados con el tipo de actividad físico-deportiva según el género. Por ejemplo, sobre la representación estereotipada de las posibilidades de movimiento en libros para dibujar dirigidos a la primera infancia, recientemente Martínez-Bello (2014) encontró en las imágenes que el cuerpo femenino se relaciona especialmente con actividades artísticas y estéticas, mientras que el cuerpo masculino tiene un abanico mayor de actividades físicas a desarrollar. Además, este potencial efecto sobre la conformación de la representación del papel que juegan mujeres y hombres en la sociedad también está presente en programas de televisión, principalmente en la incursión de los dibujos animados en la cultura infantil que provoca una indudable influencia en la infancia (Chacón-Gordillo y Sánchez-Ruiz, 2009). De la misma forma, en el ámbito anglosajón, Bosacki, Varnish y Akseer (2008) observaron que los dibujos de juegos infantiles y las descripciones correspondientes difieren de acuerdo con el género de tal manera que las niñas se refieren más a aspectos sociales y psicológicos del juego, mientras que los niños se centran principalmente en las actividades físicas.

Tal como apunta Stokrocki (2000), el profesorado debe ayudar a sus estudiantes a desarrollar su capacidad crítica frente del extenso mercantilismo que existe alrededor del fútbol y los medios de comunicación. De la misma forma, se apoya la idea del Real Decreto 1531/2006 (España, 2006b) en el que la educación física en la educación primaria contribuye, desde edades tempranas, a la valoración crítica de los mensajes y estereotipos precedentes de los medios de comunicación que pueden tener un efecto negativo en el proceso de construcción de una imagen ajustada de sí mismo y de los otros.

Por tanto, según los resultados de este trabajo, no todo el panorama es negativo. Por el contrario, gracias a como ha quedado de manifiesto en esta investigación, el dibujo infantil se convierte también en una herramienta de detección de estos patrones culturales dominantes en relación a la promoción de la actividad física y el deporte en el centro escolar. En un reciente estudio, Broncano (2008) observó que al indagar con niños y niñas que representaran a través del dibujo a quien querían parecerse, los niños se identificaron en un gran porcentaje con figuras del mundo el deporte, especialmente futbolistas, mientras que las niñas optaron más por personajes del espectáculo y de su entorno cercano. Por esa razón, se considera que el dibujo infantil puede servir como sensor en las aulas para que los maestros y maestras detecten, en primer lugar, situaciones estereotipadas y, posteriormente, ofrezcan alternativas a estos modelos dominantes focalizando e individualizando las respuestas que, acompañadas de la construcción conjunta del currículo, puedan generar actividades distintas que rompan esas estructuras estereotipadas.

Si la escuela tiene la función de fomentar el principio de compensar las desigualdades y ofrecer espacios de formación integral (España, 2006a), debe prestar atención a que desde tempranas edades los niños y niñas tienen la capacidad de identificar ciertas manifestaciones y normalizar aquellas conductas fomentadas por los medios de comunicación y reproducidas por las familias que pueden amenazar las posibilidades de movimiento y de juego infantil. Al ser el currículo una construcción social, debe evitar que estas manifestaciones sean la regla habitual en el aula. En definitiva, tal como sostiene Grundy (1998), al entender la ideología como conjunto dominante de ideas que deforma la realidad haciendo que lo construido por la cultura parezca natural, ha quedado evidente, en este estudio, que solo a través de procesos que intentan develar aquellos comportamientos “naturales” será posible presentar formas distintas de entender que los juegos de “niños” y de “niñas” son construcciones culturales fomentadas desde las primeras edades.

El lugar de juego en los dibujos

De los resultados el presente estudio respecto al lugar donde se desarrolla el juego infantil (Tabla 2 y 3), se observa que las niñas representan los juegos infantiles en lugares bajo techo, de los cuales el hogar es un factor común. Por el contrario, los niños representan especialmente actividades en lugares al aire libre, bien dentro de la escuela como puede ser el patio escolar, o fuera de ella como los parques de la ciudad. Similar observación ha sido encontrada en el ámbito español. Por ejemplo, Antúnez del Cerro y Zapatero-Guillén (2005), en un estudio sobre los hábitos de juego infantil a través del dibujo para niños y niñas de tercer ciclo de educación primaria de Barcelona, Madrid y Sevilla, tras la pregunta “¿Dónde te gusta jugar?”, concluyeron que tanto niños como niñas prefieren jugar en el exterior, de los cuales se resaltan los entornos naturales, como el campo, el bosque, la montaña. De igual forma, Sanz-Lobo y Romero-González (2009), en un estudio realizado con niños y niñas españoles y japoneses de tercer ciclo de educación primaria, con el objetivo de determinar la percepción de ocio preferido, encontraron que alrededor del 25% de los dibujos realizados por niños y niñas españoles representan espacios abiertos al público, seguido por espacio para realizar actividades físico-deportivas como los polideportivos (19%). Sin embargo, en este estudio reseñado no se tuvo en cuenta las diferencias por género, razón por la cual no es posible extraer conclusiones con esta categoría, así como la diferencia del segmento poblacional estudiado (tercer ciclo de primaria) frente al presente (primer año del primer ciclo de primaria). En el ámbito latinoamericano similar resultado ha sido señalado por Stokrocki (2000) en el que encontró en dibujos infantiles de niños y niñas brasileros de quinto grado de educación primaria, representan mayoritariamente espacios al aire libre.

Conclusiones

Las manifestaciones de juego infantil son una reproducción de los mensajes vertidos continuamente por la familia y los medios de comunicación. Respecto al papel de la escuela, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) ha centrado los esfuerzos en que las políticas y programas que se apliquen en el currículo escolar deben orientarse a la promoción de la actividad física y otros comportamientos saludables. De esta manera, si la escuela quiere

convertirse en un espacio de ruptura de conductas dominantes que afectan la formación integral de las personas, respecto a los resultados del presente estudio, es viable concluir que las manifestaciones estereotipadas observadas en los dibujos de niñas y niños de primer ciclo de educación primaria retroalimentan un modelo único y dominante que no se ha impuesto de manera natural o biológica, sino que posiblemente ha sido construido y fomentado por el entorno cultural y por los significados que continuamente ingresan a las aulas de la primera infancia.

El hecho de que en los dibujos de niños y niñas de 6 y 7 años de un colegio público de la provincia de Valencia (España) se observen representaciones de juegos infantiles de tipo físico, envueltos en deportes de espectáculo con otros niños y no con niñas, en espacios al aire libre y de componente competitivo, y que las niñas representen juegos no físicos sedentarios o de baja intensidad, en espacios cerrados, y en actividades estereotipadas femeninas, como es el cuidado de los niños, el juego de muñecas, entre otros, presupone un resultado negativo en términos de lucha por la igualdad entre los géneros desde las más tempranas edades. Los datos del presente estudio favorecen la comprensión de ciertos patrones que subyacen al juego infantil.

En esta línea, Martínez-García (2004) señala que el dibujo refleja las dicotomías en los estereotipos sociales ofertados de modo implícito o explícito, a través, por ejemplo, de manifestaciones de cosas de niños y cosas de niñas, recibidas continuamente a través de mensajes directos e indirectos en torno a determinados valores de su entorno. Al tener en cuenta la teoría del juego como construcción social y cultural planteada por Vygotski (1979), donde el juego infantil es considerado como la reconstrucción de una situación imaginaria compuesta por una serie de reglas de conducta que el niño o la niña debe cumplir, queda claro que los patrones de juego infantil representados por los niños y niñas son reproducciones del entorno social y cultural donde se circunscriben.

Se considera que, de acuerdo con los resultados del presente estudio, la apertura de oportunidades para el dibujo infantil en el aula de educación infantil y primaria puede favorecer la comprensión de la percepción que tienen los niños y niñas sobre el juego infantil y, de esta manera, mostrar alternativas a aquellos modelos de cultura física dominantes que se imponen desde las primeras etapas del sistema educativo.

Finalmente, estos resultados enmarcan una responsabilidad mayor al profesorado de educación infantil. Muchos de los patrones dominantes de juego infantil señalados en este estudio podrían haber sido construidos desde la primera infancia. Por esa razón, es en la primera infancia donde el profesorado debe analizar la forma en que las niñas y niños juegan, para plantear opciones distintas sobre las posibilidades de movimiento del cuerpo infantil que sean emancipadoras tanto en el ahora como en años posteriores. Las alternativas a estos modelos dominantes no surgen por generación espontánea, sino que deben ser trabajadas, criticadas y llevadas al aula desde la primera infancia, porque el juego es el motor de descubrimiento esencial para el niño y para la niña. Tal como asegura Moss (2007), las instituciones educativas de la primera infancia no se convierten en democráticas por casualidad, sino necesitan que el profesorado en educación infantil deconstruya los significados dominantes, que en el caso de este estudio, giran en torno a la relación cuerpo infantil, posibilidades de movimiento y juego infantil. En definitiva, el análisis crítico del dibujo infantil, la observación sistemática crítica del juego infantil en el patio escolar, así como el análisis crítico de materiales curriculares, entre

muchas más acciones de la labor docente, son herramientas que contribuyen a esclarecer esos significados con el objetivo de garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las ciudadanas y los ciudadanos en la primera infancia.

Referencias

- Akseer, T., Lao, M. G. y Bosacki, S. (2012). Children's Gendered Drawings of Play Behaviours [Dibujos sobre el comportamiento del juego infantil desde un enfoque de género]. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(2), 300-305. Recuperado de <http://ajer.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/1019>
- Antúnez del Cerro, N. y Zapatero-Guillén, D. (2005). ¿Dónde te gusta jugar?: Estudio iconográfico sobre la representación visual de los lugares de ocio de niños y niñas. En C. Moreno, M. Hernández y S. Menéndez-Pidal (Coord.), *Arte infantil en contextos contemporáneos* (pp. 177-186). España: Ediciones Eneida.
- Aznar-Laín, S., Webster, T., Briones, E. G. y Merino, E. M. (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia: Guía para todas las personas que participan en su educación*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General de Educación: Ministerio de Sanidad y Consumo, Dirección General de Salud Pública.
- Bauman, A., Phongsavan, P., Schoeppe, S. y Owen, N. (2006). Physical activity measurement-a primer for health promotion [Medición de la actividad física – Una cartilla para la promoción de la salud]. *Promotion & Education*, 13(2), 92-103. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/10253823060130020103>
- Bosacki, S. L., Varnish, A. and Akseer, S. (2008). Children's Gendered Sense of Self and Play as Represented Through Drawings and Written Descriptions [Enfoque de género sobre la construcción del conocimiento de sí mismo y del juego en la infancia a través de la representación del dibujo y las descripciones escritas]. *Canadian Journal of School Psychology*, 23(2), 190-205. Recuperado de <http://cjs.sagepub.com/content/23/2/190.short>
- Bosacki, S. L. (2013). A longitudinal study of children's theory of mind, self-concept, and perceptions of humor in self and other [Estudio longitudinal sobre la teoría de la mente en la infancia y sobre las percepciones del humor de sí mismo y en los otros]. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(4), 663-673.
- Broncano, A. M. (2008). Influencia de los ámbitos familiar, educacional y mediático en la adopción de identidades por los niños y las niñas a través de sus dibujos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 20, 107-128. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6619>

Camarero, P. P. (2000). Los dibujos infantiles como instrumento para el antropólogo visual: Identidad de las representaciones de niños de Habana Vieja en el "período especial". In *Educación artística y arte infantil* (pp. 461-477). Editorial Fundamentos.

Chacón-Gordillo, P. y Sánchez-Ruiz, J. (2009). La estructura familiar de Los Simpsons© a través del dibujo infantil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1129-1154. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400007

Chacón-Cordillo, P., y Sánchez-Ruiz, J. (2013). La estructura familiar dibujada por los propios niños/as. Una aproximación al dibujo como mediador social en las relaciones sistémicas familiares. *Revista de bellas artes: revista de artes plásticas, estética, diseño e imagen*, (11), 159-180. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401287>

Duborgel, B. (1981). *El dibujo en el niño: Estructuras y símbolos*. Buenos Aires: Paidós.

Einarsdottir, J., Dockett, S. y Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings [Perspectivas de la infancia expresadas a través del dibujo]. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430802666999#VUS7O_ms2ko

España. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158.

España. (2006b). Real Decreto 1513 de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, p. 21409.

Fernández, E. (2010). Guía PAFIC, para la promoción de la actividad física en chicas. *Madrid: Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad*. Recuperado de http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/myd/CarreraMujer/GUIA_PAFiC.pdf.

García-Ochoa, Y. C., y Martínez-Bello, V. (2014). "Libros para niñas y libros para niños": Presencia de estereotipos de género en una colección de libros para dibujar. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 182-215. Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/1011>

Grubits, S., Ramos, M. O. P., Noriega, J. Á. V., Pérez, M. E. L. y Gómez, G. J. P. (2011). Dibujo e identidad infantil entre poblaciones indígenas mexicanas y del centro-oeste brasileño. *Ra Ximhai, Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 7(1), 51-67. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3434156>

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Jiménez-Yañez, C. y Mancinas-Chávez, R. (2009). Semiótica del dibujo infantil: Una aproximación latinoamericana sobre la influencia de la televisión en los niños: Casos de estudios en ciudades de Chile, El Salvador y México. *Arte, individuo y sociedad*, 21, 151-164. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6608>

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum* (Vol. 3). Universitat de València.

López-Bosch, M. A., Fernández-Añino, M. I., y Ávila-Valdés, N. (2002). La representación de lo bueno y lo malo en el dibujo infantil: Un estudio iconográfico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 195-203. Recuperado de http://www.arteindividuoysociedad.es/articles/ANEJO_I/AVILA_ACASO_FERNANDEZ.pdf

Martínez-Bello, V. (2014). Análisis sobre las formas corporales y los patrones de actividad física dominantes en una colección de libros para colorear. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 12(1), 1-16. Recuperado de <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/pem/article/view/12651>

Martínez-García, L. M. (2004). Arte y símbolo en la infancia. *Un cambio de mirada*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.

Michel, A. (1987). *Fuera moldes: Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *El centro escolar como promotor de la actividad física y el deporte. Orientaciones para la elaboración del proyecto deportivo de centro*. España.

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice [Incorporar la política en el aula de educación infantil: La educación en la primera infancia como una práctica democrática]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930601046620>

Mowling, C. M., Brock, S. J. and Hastie, P. A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit [Interpretaciones del dibujo de estudiantes de cuarto curso sobre una unidad de educación deportiva de fútbol]. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9. Recuperado de <http://journals.human kinetics.com/AcuCustom/Sitename/Documents/DocumentItem/5388.pdf>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2004). *Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. Recuperado de http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf?ua=1

Pérez-Turpin, J. A. y Suárez-Llorca, C. (2007). Los niños discapacitados motrices: Estudio de los dibujos infantiles como instrumento de evaluación en el área de educación física. *Journal of Human Sport and Exercise*, 2(1), 35-41. Recuperado en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/892>

Pratt, M., Macera, C. A., Sallis, J. F., O'Donnell, M. y Frank, L. D. (2004). Economic interventions to promote physical activity: application of the SLOTH model [Intervenciones económicas para promover la actividad física: Aplicación del modelo SLOTH]. *American Journal of Preventive Medicine*, 27(3), 136-145. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0749379704001643>

Sallis, J. F., Cervero, R. B., Ascher, W., Henderson, K. A., Kraft, M. K. y Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities [Un enfoque ecológico para la creación de comunidades de vida activas]. *Annu. Rev. Public Health*, 27, 297-322. Recuperado de <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102100>

Sanz-Lobo, E. y Romero-González, P. (2009). Creatividad y consumo en el ocio de niños y adolescentes: Un estudio a través de sus dibujos. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (21), 111-128.

Serra-Majem, L., Ribas-Barba, L., Aranceta-Bartrina, J., Pérez-Rodrigo, C., Saavedra-Santana, P. and Peña-Quintana, L. (2003). Childhood and adolescent obesity in Spain. Results of the en Kid study (1998-2000) [Obesidad en la infancia y adolescencia en España. Resultados del estudio enKid]. *Medicina Clínica*, 121(19), 725-732. Recuperado de <http://europepmc.org/abstract/med/14678693>

Stokrocki, M. (2000). Sociocultural influences on Brazilian children's drawings [Influencias socioculturales en los dibujos de niños brasileños]. *Art Education*, 12-17. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3193857>

Turgeon, S. M. (2008). Sex differences in children's free drawings and their relationship to 2D: 4D ratio [Diferencias de sexo en los dibujos libres y su relación con la proporción 2D:4D]. *Personality and individual differences*, 45(6), 527-532. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886908002122>

Vigotsky, L. S. (1979). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Ed. Crítica.