UNIVERISAD AUSTRAL DE CHILE

FACULTAD DE FILOSFÍA Y HUMANIDADES

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA



Profesora Patrocinante:
Dra. Elizabeth Martinez Palma
Facultad de Filosofía y Humanidades

Construcción discursiva de significados identitarios asociados a roles y estereotipos de género en primera infancia

Seminario para optar al título de Profesora
de Educación Parvularia

Mackarena Eden Frías Lara y

María Ignacia Mancilla Catrigual

Valdivia – Chile

2025

2025

COMISIÓN EVALUADORA

Dra. Elizabeth Martínez Palma

- -

Facultad de filosofía y humanidades Instituto de ciencias de la educación

Carolina Bruna

- -

Facultad de filosofía y humanidades Instituto de ciencias de la educación

Gerardo Muñoz

- -

Facultad de filosofía y humanidades Instituto de ciencias de la educación

AGRADECIMIENTOS

María Ignacia:

Quiero agradecerle a Dios, quien ha sido mi guía, mi fuente de fortaleza y sabiduría, iluminando cada paso de este camino.

A mis padres, Bernarda y Alfonso, por ser mis pilares y mi refugio seguro. Gracias por su apoyo incondicional, por enseñarme el valor del esfuerzo, la perseverancia y el compromiso; por cada palabra de aliento, cada llamada y gesto de cariño que me daban la fuerza para seguir adelante.

A mi familia y amigos, por siempre creer en mí, por confiar en mis capacidades, por siempre recordarme quien soy cuando las dudas aparecían. A las personas que conocí en este trayecto y que se convirtieron en parte fundamental de mi proceso, gracias por acompañarme en aquellos días nublados.

Y, me agradezco a mí misma, por no rendirme, por mantenerme firme en los momentos difíciles lejos de mi hogar y por alcanzar con valentía mis objetivos personales y profesionales.

Mackarena:

En primer lugar, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi hija Maite y a mis padres, Vivian y Henry. Gracias por creer en mí desde el primer momento, por ser mi fuente de inspiración, amor y fortaleza. Su apoyo incondicional me sostuvo en los momentos de incertidumbre, me celebró en cada logro y me impulsó a seguir adelante cuando más lo necesitaba. Los amo; sin ustedes, este camino no habría sido posible.

A mi familia y amigos, quienes de distintas maneras me acompañaron y me aportaron con su tiempo y palabras durante este largo proceso, mi sincera gratitud. Su presencia hizo más llevadero cada paso y llenó de significado este recorrido.

Y, finalmente, quiero agradecerme a mí misma. Reconozco mi resiliencia, mi constancia y mi compromiso, que me permitieron enfrentar los desafíos y alcanzar mis objetivos. Esto es también un testimonio de mi capacidad de perseverar y creer en mi propio potencial.

Mackarena y María Ignacia:

Finalmente, deseamos agradecer a nuestros docentes, quienes a lo largo de nuestra formación compartieron sus conocimientos y experiencias, enriqueciendo nuestro camino académico y profesional. De manera especial, agradecemos a nuestra profesora Elizabeth Martínez por su confianza, paciencia y ser guía constante durante nuestro proceso e investigación, por creer en nosotras y acompañarnos con dedicación en cada etapa. A los profesores informantes, quienes con su compromiso hicieron posible culminar este proceso.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS 1
INTRODUCCIÓN 6
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 11
1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN 18
1.1.1 Pregunta general 18
1.1.2 Preguntas específicas 18
1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 18
1.2.1 Objetivo general 18
1.2.2 Objetivos específicos 18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 19
2.1 Antecedentes contextuales: estudios de identidad y género en primera infancia. 19
2.2 Construcción identitaria infantil desde un enfoque psicosocial 28
2.2.1 La identidad bajo la noción epistémica del sí mismo y la relación con otros. 32
2.2.2 La identidad como el reconocimiento de habilidades y capacidades. 39
2.2.3 Relación entre construcción identitaria infantil y perspectiva de género. 41
2.3 Perspectiva de género desde un enfoque socio crítico. 44
2.3.1 El género como representaciones y su mirada tradicional. 47
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO 50
3.1 Escenario de investigación y criterios de selección: 53
3.2 Unidad y dimensiones de análisis 54
3.2.1 Construcción de significados identitarios. 56
3.2.1.1 Noción epistémica del sí mismo y su relación con otros. 57
3.2.1.2 Reconocimiento de capacidades y habilidades. 58
3.2.2 Roles y estereotipos de género. 59
3.2.2.1 Diferenciación de representaciones de género. 60
3.3 Estrategias de recogida de información 61
3.3.1 Talleres participativos 61
3.3.2 Mediación lectora: 61

3.3.3 Autorretrato: 64
3.3.4 Focus groups: 64
3.4 Criterios científicos y éticos resguardados. 65
3.5 Análisis de la información. 66
CAPÍTULO IV: RESULTADOS 68
4.1 Construcción de significados identitarios 70
4.1.1 Noción epistémica del sí mismo y su relación con otros. 70
4.1.2 Reconocimiento de capacidades y habilidades. 82
4.2 Roles y estereotipos de género 95
4.2.1 Diferenciación de representaciones de género. 95
4.3 Relación de dimensiones frente a la información obtenida 100
CONCLUSIONES 103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 111
ANEXOS 121

INDICE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Representación de diseño metodológico 55

Ilustración 2 Representación de diseño metodológico y resultados por dimensión y subdimensión de análisis. 69

INDICE TABLAS

Tabla 1 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Cómo soy?, ¿Por qué soy así? y ¿Qué es lo que más me gusta de mí?*" 73

Tabla 2 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Qué te hace feliz?"* 75

Tabla 3 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Cómo soy?* y *¿Por qué soy así?"*. 78

Tabla 4 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Quién soy?"* 80

Tabla 5 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Quién soy?"* 81

Tabla 6 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Cuáles son tus actividades favoritas?"* 84

Tabla 7 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Qué cosas puedes hacer tú cuando haces esas actividades?".* 87

Tabla 8 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Cómo te sientes cuando haces estas actividades?".* 89

Tabla 9 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Por qué crees que puedes hacer esas actividades?"* 92

Tabla 10 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿es niña o niño? ¿por qué crees que es niña o niño?".* 97

INTRODUCCIÓN

La comprensión de los procesos de construcción identitaria infantil constituye un desafío complejo, dado que la identidad es un concepto dinámico y diferenciado que implica cambio, transformación y fragmentación temporal. Se configura como un proceso en permanente construcción, en donde la identidad resulta un objeto de estudio abordable desde múltiples disciplinas dentro de diferentes ámbitos (Navarrete, 2015). De este modo, resulta fundamental que esta investigación se enfoque especialmente en la construcción identitaria infantil asociado a los estereotipos de género, ya que estos influyen de manera decisiva en la manera en que las niñas y los niños adoptan e interpretan roles sociales desde edades tempranas (González y Rodríguez, 2020). Los estereotipos de género actúan como marcos culturales que delimitan lo que se considera correcto o apropiado para cada sexo, restringiendo así las posibilidades de expresión, desarrollo personal y reforzando las desigualdades sistemáticas (Palomino y Aparicio, 2025). Es por ello que revisar e identificar cómo se configuran estas nociones en la primera infancia permite visibilizar las dinámicas de reproducción o resistencia frente a discursos normativos. Además, estudiar acerca de estas construcciones ofrece herramientas para promover prácticas mas inclusivas y equitativas, contribuyendo a prevenir la reproducción de desigualdades de género y fomentar una socialización justa que respete la diversidad.

Este desafío social plantea la necesidad de realizar el presente estudio en la Región de los Ríos, particularmente en la ciudad de Valdivia. El propósito es explorar los significados que las niñas y los niños de cinco años, pertenecientes al nivel de Educación Parvularia, construyen a partir de sus expresiones orales y gráficas en torno a los roles y estereotipos de género establecidos socialmente. En este contexto, se han seleccionado como grupo de participantes a infantes que asisten a establecimientos particulares subvencionados del sector urbano, considerando que estos espacios ofrecen un contexto educativo, político y sociocultural significativo para el análisis de los procesos identitarios en primera

Esta tesis forma parte del Proyecto Anillo ATE. 220025 “Despatriarcar y Descolonizar desde el sur de Chile: género e investigación en la Formación Inicial Docente”

infancia. En primer lugar, desde un ámbito educativo, estos espacios, no solo se encargan de la transmisión de conocimientos académicos, sino que a su vez forman en normas, actitudes, valores, habilidades sociales y emociones, elementos fundamentales para la construcción de una ciudadanía activa y consciente. Como menciona Tedesco (2003), “la escuela no solo educa en contenidos, sino en normas, valores, emociones y actitudes que permiten formar parte de la una comunidad”. Por otro lado, desde un ámbito político, la educación no podría considerarse como un acto neutral, puesto que puede reproducir y transformar el orden social establecido. Paulo Freire (1970) planteaba que toda práctica educativa es un acto político: puede ser domesticadora si produce desigualdades o liberadora si promueve la conciencia crítica. Finalmente, en su ámbito sociocultural, la escuela actúa como agente de transmisión y transformación cultural, ya que en ella fluyen representaciones, tradiciones, estereotipos y valores que reflejan el contexto social y que, al mismo tiempo, pueden ser resignificados. En este sentido, los espacios educativos son fundamentales en la construcción de identidades, en el cuestionamiento y reproducción de normas sociales y en la formación de sujetos críticos capaces de intervenir en su entorno (Pérez y Ramos, 2020).

A partir de este marco, la problemática de esta investigación se sitúa en la transmisión de estereotipos sexistas en una sociedad androcéntrica, donde los procesos de socialización refuerzan relaciones de poder en torno al género. El género no solo impone roles y expectativas basadas en la binariedad, sino que también incide en el desarrollo de la identidad y el autoconocimiento desde la infancia. Estos estereotipos limitan la libertad individual de niñas y niños al ajustar su expresión a normas sociales preestablecidas, generando identidades condicionadas por límites y diferencias impuestas según el sexo, lo que perpetúa desigualdades en la posición social entre hombres y mujeres.

De acuerdo con los antecedentes mencionados, se plantea el siguiente interrogante: ¿cómo las niñas y los niños construyen significado sobre su identidad en relación con los roles y estereotipos de género? Por ello, este estudio busca

fomentar una reflexión crítica sobre la mirada infantil, reconociendo que cada niña y niño tiene el derecho de expresar sus sentimientos, vivencias y percepciones respecto a su propio proceso de construcción identitaria. Esto se debe a que tradicionalmente, la infancia ha sido vista como una etapa de “preparación para la vida adulta”, invisibilizando sus opiniones, experiencias y formas de comprender el mundo. Promover una reflexión crítica permite reconocer que las niñas y los niños son sujetos de derecho y conocimiento capaces de construir significados propios a través de su interacción con el entorno, el lenguaje, el juego y vínculos afectivos. (Hoyos, 2004).

En el primer capítulo del estudio se plantea la problemática de investigación, abordando la trasmisión de estereotipos sexistas desde la primera infancia en una sociedad androcéntrica, haciendo énfasis en los procesos de socialización donde aquellos estereotipos son internalizados y reproducidos en los discursos de las infancias.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, el cual desarrolla los antecedentes contextuales, refiriéndose a los estudios que se han realizado acerca de la construcción identitaria y perspectiva de género en la primera infancia, y, además, este capítulo también desglosa definiciones claves de los conceptos centrales de esta investigación, tales como la construcción identitaria infantil, binarismo, roles y estereotipos de género en sus respectivos subcapítulos. Dichos conceptos proporcionan las bases para la comprensión de este estudio ya que delimitan de qué se está hablando, sustentan una mirada teórica y que además orientan el análisis e interpretación de datos.

En el tercer capítulo se expone la metodología del estudio, enmarcada en un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación de tipo estudio de casos. Para la recogida de información se utilizaron diversas técnicas adaptadas para estudios en infancia, tales como conversaciones, dibujos, mediación literaria, y otras, lo que permitieron la participación activa de las niñas y los niños a través de sus expresiones orales y gráficas. Estas técnicas de recogida de información fueron adaptadas debido a que es esencial considerar las diferentes formas de

expresión, comprensión y participación que tiene la infancia. A diferencia de los adultos, las y los infantes no siempre se comunican de manera verbal directa, por lo que es necesario usar estrategias que amplíen sus posibilidades expresivas, como el dibujo, la conversación, la mediación literaria o el juego, ya que representan mas que una actividad recreativa sino una forma significativa por el cual las niñas y los niños exploran, elaboran emociones y construyen significados (BCEP, 2018). Además, desde una mirada ética, adaptar las técnicas permite garantizar el derecho de la infancia a ser considerada y escuchada en condiciones adecuadas, así lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), reconociéndolos como sujetos sociales capaces de producir conocimiento significándolo desde sus experiencias. Es por esto que, la adecuación en la metodología no solo responde a una necesidad de obtener resultados en la investigación, sino que también tiene una visión respetuosa, inclusiva y coherente con la infancia.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados obtenidos, los cuales se estudiarán mediante una matriz de análisis que permitirá responder a los objetivos planteados y vincular los hallazgos con las perspectivas teóricas previamente analizadas. Asimismo, se organizaron los datos obtenidos por medio de dimensiones y subdimensiones, que, desde una mirada integral, se trabajaron dos grandes áreas que dialogan entre sí. Por un lado, se aborda la “construcción de significados identitarios en la infancia” que incluye las subdimensiones denominadas “noción epistémica del sí mismo y su relación con otros” y “reconocimiento de capacidades y habilidades” (Martínez y Valenzuela, 2024). Esto permitió comprender cómo las niñas y los niños comienzan a reconocerse a sí mismos en relación con lo demás, otorgando sentido a sus vínculos e interacciones y revelando aspectos claves como el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia. Por otro lado, se analizó el rol que juegan los “roles y estereotipos de género” en esta construcción identitaria. A través de la subdimensión “diferenciación de representaciones de género”, se evidenció que niñas y niños sí internalizan roles y estereotipos socialmente construidos, los cuales influyen en su manera de actuar, pensar y sentir, reafirmando ideas preconcebidas sobre lo que

se espera de ellos según su género. En conjunto, este enfoque propone escuchar la voz de las infancias y comprender cómo -a partir de sus vivencias y expresiones- van dando forma a sus identidades en un contexto donde los discursos sociales dejan huella.

Finalmente, se expondrán las reflexiones, discusiones y conclusiones de la investigación, acompañadas de documentos e imágenes anexas que ilustran las evidencias del estudio.

CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La infancia es el periodo donde la persona comienza a conocer y explorar tanto sobre sí misma como sobre el mundo que la rodea. Durante esta etapa, las niñas y los niños experimentan sus primeras sensaciones y emociones, reaccionando ante sus vivencias. Se encuentran en un proceso continuo sobre el desarrollo gradual de su identidad, por lo que se reconoce como un individuo único y diferente frente a los demás. Comienzan a construir concepciones de sí mismos, considerando características físicas, gustos, preferencias y habilidades, distintas a otros, y al mismo tiempo, construye cimientos en interacción con los vínculos afectivos de personas significativas que los rodean (Mineduc, 2018). Así, las niñas y los niños desarrollan sus propias ideas sobre lo que es valioso y tiene sentido en la realidad que experimentan a diario, dándole significado a sus vivencias y relaciones para construir su identidad.

En este sentido, Zapata (2021) en sus estudios sobre las infancias, evidencia cómo se forma la identidad en el párvulo. Sostiene que la identidad se desarrolla a partir de las experiencias que la niña y el niño vive, además de ser construida en interacción con otros. Por lo que no sólo se trata de características individuales, sino también cómo estas características adquieren significado dentro de una cultura.

Por otro lado, la identidad puede comprenderse como el resultado de procesos graduales de construcción, co-construcción y reconstrucción (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020), por lo que abordar la construcción identitaria implica incorporar la dimensión de trayectoria. Una continuidad que permite afirmar que alguien a través del tiempo mantiene una igualdad consigo mismo y al mismo tiempo es diferente a otro (Toledo, 2012, p. 47).

Es importante comprender que la construcción identitaria es un proceso dinámico que se lleva a cabo por medio de diversas actividades y relaciones que la niña y el niño experimenta en su entorno diario. Puede considerarse el resultado de procesos en el que el párvulo forma su identidad de manera individual, a través

de sus propias experiencias y reflexiones, también como un proceso de creación y desarrollo en conjunto con sus pares. Al mismo tiempo, se entiende como un proceso variable, resignificada o reinterpretada a lo largo del tiempo dependiendo de las vivencias de la persona. A medida que las experiencias y relaciones cambian, la identidad también puede transformarse. Los procesos dinámicos incluyen la imitación, el modelado y la identificación en actividades compartidas, juegos, comunicación verbal y no verbal, interpretación de roles y el uso de diferentes estrategias de interacción que son fundamentales para que las niñas y los niños comprendan, construyan o valoren quiénes son en relación con los demás (Mieles y García, 2010).

En este contexto, es fundamental destacar que la primera infancia es una etapa marcada por procesos complejos y continuos que influyen significativamente en el desarrollo integral del individuo. Según la teoría del desarrollo cognitivo de Papalia (2010), durante estos primeros años, las niñas y los niños experimentan un intenso proceso de curiosidad, exploración y socialización. Estas experiencias, a su vez, les permiten comenzar a atribuir un sentido de pertenencia, lo que se convierte en un componente esencial para la formación de su identidad y personalidad. La interacción con su entorno no solo favorece el desarrollo cognitivo, sino que también sienta las bases para la construcción de una personalidad única, fundamentada en las vivencias y relaciones sociales que comienzan a formar parte de su mundo cotidiano.

De acuerdo con lo expuesto, se estima importante cuestionar cómo diversos aspectos sociales, tales como la familia, la educación, la cultura, la política u otros, son capaces o no de influir en esta construcción (Shankunthala, 2017). Históricamente, las infancias han sido observadas desde una mirada adultocéntrica, que sitúa a los adultos como responsables de representar a los niñas y niños, reduciéndolos a sujetos de cuidado más que de participación. Esto ha limitado su libertad y visibilidad en la construcción de identidad personal, social y cultural (Rojas, 2018). Esta visión aún presente en la sociedad actual condiciona el desarrollo identitario, al reproducir prácticas, estereotipos y roles de género

propios de una estructura hegemónica (Villarroel et al., 2023). De acuerdo con Mercer et al. (2018) los roles de género hacen referencia a las funciones que desempeñan las niñas y los niños a lo largo de sus vidas dentro de una comunidad. Estos roles pueden diferir según la cultura, política y/o cambios, evoluciones o transformaciones de la sociedad según ideologías.

Por otra parte, para Lugones (2008) el género es una construcción que define a hombres y mujeres desde una razón binaria, dicotómica y jerárquica. Es posible entender el género como un conjunto de características sociales y culturales en torno a lo femenino y masculino. Se refiere a las relaciones y roles de género socialmente construidos, así como a los rasgos de la personalidad, actitudes, comportamientos, valores, poder relativo e influencia que la sociedad asigna de manera diferencial a cada sexo (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2023).

Por otro lado, las representaciones dominantes de hombres y mujeres organizan diversas manifestaciones como el de la sexualidad, los afectos y los roles sociales (Segato, 2018, como se citó en Martínez et al., 2022). Es fundamental comprender que cuando se investiga sobre género se tiende a confundir con la concepción de sexo, el cual se define como las características biológicas que diferencian al sexo masculino del femenino (ONU, 2024). En ese sentido, crea confusiones debido a la falta de reconocimiento de identidades más allá del sexo genérico.

Desde esta perspectiva, la identidad de género se presenta como dimensiones psíquicas de un determinado morfismo sexual biológico, el cual se transmite a través de expectativas, normas, actitudes y modos de sentir, comprender y actuar en el mundo englobando comportamientos propios y compartidos, por lo tanto, son aspectos constituidos y constituyentes de las personas (Colás, 2007).

En Chile la Ley 21.120 declara reconocer y dar protección al derecho de identidad y expresión de género (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile,

2018). Sin embargo, aun existiendo dicha ley, las visiones androcéntricas y patriarcales permean las relaciones sociales y las representaciones sexo genéricas que marcan las identidades de las personas (Pinto, et al., 2021). En este caso, el patriarcado es comprendido como un sistema estructurado en el que se promueve el privilegio masculino al estar dominado, centrado e identificado en los hombres, este modelo se manifiesta en prácticas e instituciones que validan la dominación masculina y la subordinación de las mujeres (Johri, 2023). Estas perspectivas forman parte, de manera inevitable, de los procesos de construcción identitaria en la primera infancia, ya que contribuyen a la reproducción de sesgos y roles de género (Contreras y Flores, 2022).

Con los antecedentes mencionados, el problema de investigación guarda relación con la transmisión de estereotipos sexistas en una sociedad androcéntrica en los procesos de socialización los cuales preservan las relaciones de poder en torno al género. Por ello, el género no sólo define roles y expectativas específicas de la binariedad, sino que influye en el desarrollo de la identidad y autoconocimiento desde una edad temprana. Los estereotipos de género pueden incidir en los procesos de significado de identidad que construyen niñas y niños a través de las relaciones sociales por la limitación de la libertad individual, la cual se ajusta a las expectativas de una comunidad normada. Esto genera una construcción de identidad impactada por las diferencias que han sido establecidas por un sistema de poder sexo genérico que determina y diferencia la posición social de hombres y mujeres.

En sociedades contemporáneas, se puede evidenciar las marcas de género que se adquieren desde los primeros años de vida y de manera silenciosa pero determinante, dichas marcas no son neutras, sino que operan desde los estereotipos y roles de género que se internalizan desde las diferentes interacciones sociales de un contexto. Los de roles y estereotipos de género logran funcionar como esquemas sociales que asocian ciertas características a mujeres y hombres las cuales refuerzan jerarquía y desigualdad. Lo mencionado condiciona la construcción de la identidad al limitar la expresión individual, por su

parte, se espera que cada niña y niño se estructure desde lo “esperado” estableciendo marcaciones normadas (Butler, 1990)

Develamos que el desarrollo de la identidad en la infancia se ve profundamente influenciado por enfoques convencionales adultocéntricos que posicionan a infantes como sujetos pasivos y receptores de una socialización unidireccional, negándoles agenciamiento en la construcción activa, situada y participativa de sus experiencias. Esta mirada limita el reconocimiento de las infancias como actores sociales con una voz propia. Por ende, la identidad infantil se ve moldeada por normas sociales y roles de género impuestos por una sociedad hegemónica, que tienden a reproducir expectativas rígidas, estereotipos y jerarquías de poder, restringiendo el desarrollo autentico (Martínez, 2025)

Por ende, la influencia de paradigmas hegemónicos ha reproducido una mirada universalizada y monocultural sobre la identidad en la infancia. Desde esta perspectiva, resulta ser una problemática por la predominante narrativa que conciben a niñas y niños como sujetos puros e inocentes desvinculándolos de las dinámicas estructurales de poder que atraviesan. La romantización no solo invisibiliza la pluralidad de experiencias que viven las niñas y los niños en distintos contextos, sino que también refuerza una lógica adultocentrica, que reduce la infancia a una etapa pasiva negando la diversidad de trayectorias e identidades. Esta concepción no sólo simplifica la complejidad de sus vivencias, sino que también limita el desarrollo de políticas, prácticas y marcos de investigación que reconozcan a niñas y niños como actores sociales con capacidad de producción simbólica (James y Prout, 1997).

Por otro lado, ejerce un impacto significativo que acontece en la escuela como un agente socializador clave que reproduce estereotipos convencionales que moldean las visiones identitarias infantiles. En este contexto, se perpetúan modelos educativos basados en programas, planes y curriculum homogeneizador que afectan al imponer formas únicas de ser y aprender, promoviendo la visión del proteccionismo y asistencialismo de la infancia, asignándole a las infancias un rol

pasivo cuya agencia se limita en la reproducción de modelos normados socialmente.

Por tanto, se considera importante investigar acerca del significado de la identidad de niñas y niños, porque nos permite estudiar desde la mirada infantil el reconocimiento de la infancia como sujetos con agencia, voz y capacidad de construcción simbólica sobre sí mismos y su entorno. Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) se reconoce el derecho de las infancias a expresar libremente su opinión en asuntos que les afectan (CDN, 1989). Por ello, trabajar desde los significados nos permite conocer desde la experiencia concreta desde el sentir y vivir, al escuchar aquellas voces nos permitirá comprender las percepciones en relación con la identidad frente a los roles y estereotipos de género. Estudiar la infancia focalizada en la construcción de su propia identidad es fundamental considerando que es un periodo clave en el desarrollo.

Esta investigación es situada en contextos educativos considerándolo como un espacio donde se cuestionan y transforman discursos normativos, se pretende explorar la percepción de un grupo de infantes que comparten experiencias educativas en dos establecimientos particulares subvencionados de la ciudad de Valdivia, considerando que dichas instituciones presentan una mayor autonomía en sus gestiones, los establecimientos investigados tienen una escasa y/o nula incorporación de enfoques de género en sus proyectos educativos o si bien lo tienen no se imparten en los niveles de educación parvularia, priorizando otras necesidades curriculares, en este caso, se focaliza la construcción identitaria infantil frente a los roles y estereotipos sociales de género que condiciona o no la construcción de la identidad por la serie de factores sociales, políticos y culturales que permean las experiencias y concepciones en sí mismos. Se plantea la necesidad de comprender las dinámicas de socialización desde la infancia y la esencialidad de revelar el discurso de niñas y niños para explorar el desarrollo de una identidad plena y autentica, ya que se pretende posicionar a infantes como sujetos de derecho y capacidad de participar activamente en su vida interpelando

directamente con los enfoques adultocentricos que históricamente han ido silenciando experiencias y puntos de vista.

Los estudios sociales de la infancia se pueden considerar como ideologías de poder que cruzan las interacciones sociales y la visión adultocentrista, estructuralistas y eurocéntricas. Por lo cual, las investigaciones critican las nociones tradicionales sobre las infancias influenciadas por perspectivas dominantes que han deslegitimado las voces infantiles, marginando sus experiencias sociales y sometiéndolas a procesos de asimilación cultural (Martínez, 2025).

Este estudio invita a la reflexión acerca de cómo la sociedad reconoce y valida la construcción identitaria que realizan las niñas y los niños en base a los significados que edifican diariamente, donde se busca deconstruir los estereotipos y limitaciones de género para comprender que la niña y el niño son capaces de desarrollar una conciencia crítica sobre las normas culturales y los roles sociales de género que se internalizan por las expresiones explícitas e implícitas, lo que les permite cuestionar su lugar en el mundo de manera más consciente.

Se busca concientizar la mirada adultocéntrica desde una perspectiva crítica y de cambio profundo en las formas de representación para visibilizar y disminuir las brechas de género desde la primera infancia con el fin de desafiar estructuras de poder que las y los han marginado. También, contribuir al estudio de las infancias en cuanto construcción epistémica, así tensionar las nociones convencionales que la tradición ha perfilado acerca de las infancias bajo paradigmas adultocéntricos y patriarcales (Martínez, 2025).

1.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1 Pregunta general

¿Cómo las niñas y los niños de niveles de transición 1 construyen significado de su identidad en aspectos relacionados con los roles y estereotipos de género en el contexto de talleres participativos desarrollados en el ámbito del lenguaje en dos establecimientos particulares subvencionados de la ciudad de Valdivia?

1.1.2 Preguntas específicas

- ¿Cómo se relacionan conceptualmente la identidad infantil, roles sociales y estereotipos de género?
- ¿Qué roles y estereotipos de género están presentes en los procesos de construcción de significados identitarios de niñas y niños del nivel de Transición I manifiestos en espacios de talleres participativos desarrollados en el ámbito del lenguaje?
- ¿Qué relación existe entre identidad, roles sociales y estereotipo de género en la construcción de significados identitarios de niñas y niños del Nivel Transición I?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo general

Explorar los significados que construyen niñas y niños de nivel de Transición 1 sobre procesos identitarios relacionados con roles y estereotipos de género en talleres participativos asociados al desarrollo del lenguaje en dos establecimientos particulares subvencionados de Valdivia.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar conceptualmente la relación entre identidad infantil, roles y estereotipos de género.
- Evidenciar la existencia de roles y estereotipos de género en los procesos de construcción de significados identitarios de niñas y niños del nivel de

transición 1 a partir de talleres participativos desarrollados en el ámbito del lenguaje en dos establecimientos educativos.

- Analizar aspectos y dimensiones que se observan en los significados identitarios de niñas y niños del nivel de transición 1 acerca de los roles y estereotipos de género de dos establecimientos educativos de Valdivia.
- Evidenciar la relación entre identidad, roles sociales y estereotipos de género en la construcción de significados identitarios de niñas y niños del nivel de transición 1 de dos establecimientos educativos de Valdivia.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes contextuales: estudios de identidad y género en primera infancia.

Los estudios y/o investigaciones de identidad en primera infancia han demostrado que es un proceso dinámico que involucra procesos cognitivos, sociales y emocionales. Por ende, las niñas y los niños comienzan a integrar el sentido de sí mismos y su pertinencia lo cual se ve reflejado en las interacciones de vínculos con los demás y la exploración del entorno. Estos procesos no se ven limitados por la autopercepción sino que están estrechamente relacionados con aquellas conexiones afectivas.

Según Vygotsky (1918) referente de las teorías clásicas, el proceso de construcción identitaria se basa en aspectos socioculturales, ya que niñas y niños comienzan a desarrollarse con el mundo. De igual manera, existen enfoques contemporáneos que potencian dichas teorías clásicas, los cuales reafirman el sentido de identidad en relación con otros, es decir, se habla de la identidad desde lo colectivo y también, desde lo individual, por tanto, se refiere a la experimentación con diferentes roles e identidades (Van de Meer et al., 2018; Toledo, 2012). Por ejemplo, en la infancia el juego simbólico es un medio clave

para que niñas y niños exploren y asuman diferentes roles lo que permite la exploración personal.

Otros autores como Nesdale et al. (2017) agregan la importancia de la pertenencia a grupos sociales y la interacción con otros en la formación de la identidad en la primera infancia, es decir, realza la identidad social. La identidad social resulta ser un proceso complejo que involucra diferentes factores ya sean individuales, sociales y culturales. Además, agrega las experiencias significativas como influencia en la formación de identidad personal. En la teoría de la identidad social por Tajfel y Turner (1979) las niñas y los niños no sólo desarrollan un sentido personal sino exponen lo fundamental de ser parte de ciertos grupos sociales.

Los estudios de identidad han sido históricamente influenciados por tendencias culturales, políticas y sociales, lo que ha llevado a investigaciones con enfoques predominantes por debates contemporáneos sobre temas específicos sobre la identidad de género y la identidad étnica.

La identidad de género en infancia expone principalmente sobre las infancias transgénero, ya que existe una alta relevancia desde lo social y política por la visibilidad que actualmente se le da a la identidad de género debido a los movimientos feministas por los derechos, promoviendo enfoques más inclusivos y flexibles, por tanto, es importante focalizar la mirada de las infancias trans frente a las experiencias legítimas y no como un enfoque patologizado, realzan la importancia del acompañamiento como garantes de derechos para la toma de decisiones propias del infante (Núñez y González, 2022). Por esta razón, hay diferentes estudios que muestran la identidad de género desde la vivencia y se manifiesta desde la primera infancia. Así, la construcción de la identidad de género comienza alrededor de los dos a tres años y se va desarrollando mediante las experiencias y socialización (Fernández et al., 2023).

Los estudios sobre la identidad infantil a menudo se ven influenciados por los pensamientos de paradigmas hegemónicos coloniales que idealizan una infancia universalizada y monocultural. Este enfoque ha llevado a la pasividad y romantización de la infancia, además, se considera como un periodo de pureza y

exploración sin reconocer aquellas dinámicas de poder que afectan a niñas y niños. Esta perspectiva hegemónica ha construido una idea de infancia asociada a la pasividad y la dependencia, lo que impide el posicionamiento crítico desde las niñas y los niños. Yañez y Capella (2021) plantean que esta mirada no es neutral por que, al ubicar a la infancia sin expectativa e idealización, se entorpecen las dinámicas de poder donde están inmersos. Esta idealización de la infancia no solo presenta desigualdades, sino también impone modelos normativos, así se reproduce nociones monoculturales que no contemplan diversas infancias, además excluye sistemáticamente aquellas formas de ser que no encajan en el molde dominante. En este marco la identidad de configura bajo tensión constante, estas dinámicas refuerzan estructura de dominación que silencias las subjetividades infantiles y perpetúan lógicas adulto céntricas.

En síntesis, los estudios en la infancia resultan ser temas complejos y contemporáneos donde se pueden investigar desde enfoques integrales y críticos, dan cuenta sobre la diversidad cultural y social frente a los diferentes contextos en los que se sitúan las niñas y los niños. Por lo tanto, existe una comprensión profunda y precisa sobre la identidad en la infancia.

Por otro lado, los estudios con perspectiva de género actualmente son un tema de gran interés y debate tanto a nivel político, en diseño de leyes y políticas que aborden las cuestiones de género; a nivel científico, donde se investiga el género desde diversas áreas como la salud, la psicología o las ciencias sociales; y también a nivel educativo o formativo, es el que se busca integrar el enfoque de género en la enseñanza para promover prácticas inclusivas y transformadoras (Colás y Jiménez, 2006). Dado que esta temática se vincula a eventos que suceden a nivel global y forman parte de la agenda internacional, la perspectiva de género merece ser analizada en cuanto a su evolución y su manifestación en los ámbitos sociales y educativos (Figueroa, 2023).

Los estudios de género examinan cómo estas influencias culturales dan forma a las construcciones sociales de masculinidad y feminidad, creando un conjunto de comportamientos, roles y características específicas de género. Esto

nos permite examinar cómo las ideas sobre quién es hombre o mujer están determinadas por contextos sociales que definen lo que es apropiado para cada género, manteniendo o desafiando los estereotipos y roles tradicionales en la infancia (Valenzuela-Valenzuela y Cartes-Velásquez, 2020 como se citó en Figueroa, 2023).

De acuerdo con una revisión bibliográfica es posible identificar que se han realizado diversas investigaciones acerca del género en primera infancia, algunos estudios enfocan su mirada en la formación docente. Un estudio realizado en Brasil denominado *"Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña"* (Finco, 2015) propone un debate analizando cómo el género está presente en la formación de docentes que actúan en la primera etapa infantil y educativa, declarando que, la formación académica de las educadoras y educadores o la formación de las educadoras y educadores en ejercicio, no están respetando la diversidad y tampoco contemplando el debate sobre la temática de género, principalmente en el ámbito de la Educación Infantil, responsabilizando a los planes de estudio que no consideran tales aspectos. Sin embargo, las políticas públicas los hacen responsables de incluir esta perspectiva en su quehacer pedagógico. Asimismo, estudios de género con este enfoque se presentan en Chile, ya que el artículo *"El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas*" (Azúa, Lillo y Saavedra, 2019) expone cómo la práctica docente, su material, su diseño pedagógico seleccionado, hasta el lenguaje y modos de interacción con los estudiantes contribuyen a crear y perpetuar relaciones de poder en la escuela. Esto es especialmente importante en la educación parvularia, dado que, aunque las niñas y los niños llegan con una socialización de género adquirida en el entorno familiar, están en una etapa inicial de formación donde se empiezan a establecer y normalizar ciertas ideas y comportamientos.

Por otro lado, algunas investigaciones españolas como *"Estereotipos de género en la infancia"* (Gonzalez y Rodriguez, 2020) y "Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil" (Fernandez, 2020) llevada a cabo con niñas y niños de 4 a 5 años, realizan un análisis en relación a los gustos,

preferencias y percepción en torno al aspecto físico, juguetes o profesiones, con el objetivo de identificar estereotipos de género en primera infancia, evidenciando resultados similares ya que las niñas y los niños del estudio, muestran estereotipos asignados a cada sexo desde edades tempranas: prefieren y desean jugar con juguetes diferentes según su sexo y tienden a utilizar espacios distintos en el aula. Los resultados confirman la existencia de estos estereotipos que establecen patrones diferenciados en cuanto, colores, juguetes y profesiones.

Además, existen otros estudios de género como el artículo realizado en México *"¿Niña o niño? La incertidumbre del sexo y el género en la infancia"* (Alcántara, 2016) que analiza cómo las políticas públicas, las indagaciones científicas sobre el sexo y las teorías psicológicas del desarrollo del género inciden en la configuración de la identidad de género, en el cual se examinan tres casos de infancias que atraviesan por los discursos modernos del sexo y el género. Reflexionando que, cambiar las estructuras de género es una meta política de varios movimientos sociales y es importante recordar que la diferencia sexual no solo se refleja en lo social, cultural o legal, sino también está vinculada con procesos psicológicos profundos de los cuales no necesariamente se es consciente. Lo que no significa renunciar a la igualdad, sino reconocer que la identidad y el lugar que ocupamos en el mundo empiezan a formarse incluso antes de nacer y se desarrollan a lo largo de toda la vida.

Otras investigaciones consideran sumamente importante analizar acerca del género en el ámbito educativo, así lo refleja el estudio colombiano *"La necesidad de educar en perspectiva de género"* (Quenguan y Barbosa, 2020) que, a través de una revisión bibliográfica y sistemática de fuentes recientes, caracterizando la población infantil e identificando problemáticas de género en primera infancia, busca fomentar una reflexión crítica que desarrollen pedagogías que impulsen el autoconocimiento, que permitan cuestionar los problemas que afectan la subjetividad, a fin de respetar y valorar la vida desde la niñez. Los resultados de esta investigación evidencian la importancia de continuar abordando la perspectiva de género desde la infancia y profundizar en la violencia de género,

para lograr, por medio de la educación un impacto positivo desde la inclusión, la justicia y la equidad de género.

Por otra parte, un estudio realizado en Chile denominado *"ADULTOCENTRISMO Y GÉNERO COMO FORMAS NEGADORAS DE LA CULTURA INFANTIL"* (de la Jara Morales, 2018) percibe el género como una práctica obstaculizadora y de control del mundo infantil, que se caracteriza por ser una etapa donde se genera un tipo específico de conocimiento, conformado por elementos tanto materiales como inmateriales llenos de significado como juegos, cuentos y dibujos, en el cual el adultocentrismo y el género niegan estos espacios, mirando la infancia como una categoría menos válida que la adultez. Por lo que esta investigación propone revisar las distintas formas en que las actividades propias de la infancia son valiosas y no solo ayudan en el ámbito emocional y social de las niñas y los niños, sino que tienen un impacto más amplio en cómo se forma e enriquece la cultura en general en el que la infancia posee creatividad y pensamiento crítico de su realidad.

Asimismo, los estudios de género tratan temas y problemáticas relacionados con las infancias trans, así lo refleja la investigación mexicana *"Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber "* (Mc Manus y Contreras, 2018) cuyo artículo analiza desde perspectivas críticas como las epistemologías transfeministas y la ecología queer, las ideas y creencias que se han utilizado para cuestionar o negar que las infancias tengan la capacidad de conocer, comprender y expresar conocimiento válido o valioso. En otras palabras, cuestiona los fundamentos que deslegitiman las voces de las niñas y los niños como fuentes de conocimiento.

Algunas investigaciones buscan construir un pensamiento crítico en las niñas y los niños frente a los estereotipos de género por medio de la literatura infantil, como el trabajo *"LA CONSTRUCCIÓN DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO ACERCA DE LOS ROLES DE GÉNERO A TRAVÉS DE LA LITERATURA INFANTIL"* (Alvarez y Artigas, 2019) en el cual a través de un diseño de sesiones de lectura y conversaciones literarias, se observan sus creencias iniciales para posteriormente por medio de obras seleccionadas se les expusiera distintas

posiciones ideológicas y tratamientos de los personajes femeninos y masculinos, promover la reflexión y comparación desde una perspectiva social evolutiva. Los resultados indican que las infancias ya presentan ideas estereotipadas sobre el género, sin embargo, al participar en estas discusiones y análisis de obras literarias, comenzaron a cuestionar estos estereotipos. Esto demuestra la importancia de la literatura infantil como herramienta para desarrollar la identidad personal y social.

Las investigaciones exponen que, desde la primera infancia, las niñas y los niños enfrentan expectativas sobre cómo comportarse con respecto a su género, lo que puede afectar sus intereses, habilidades y elecciones futuras. Esto incluye aspectos como la elección de juguetes, tipos de juego, desarrollo de habilidades emocionales y sociales y expectativas para el entorno escolar y familiar.

Además, los estudios de género en la primera infancia tienen como objetivo desafiar las ideas rígidas y binarias sobre el género y promover enfoques más inclusivos y flexibles. Al cuestionar las narrativas tradicionales, el objetivo es crear un espacio donde las niñas y los niños puedan explorar sus identidades sin restricciones de género, promover el respeto a la diversidad y reducir los estereotipos que limitan el pleno desarrollo de sus personalidades.

Para hablar acerca de género es necesario hacer un análisis de las políticas educativas chilenas en la actualidad, siendo importante conocer su historia y progresos a través de los años. Rojas Fabris y Astutillo (2020) exponen acerca del rol del Estado como agente crucial en temas de género en educación, permite posicionarnos desde un punto de inicio. En 1920 se implementa la Ley de Educación Primaria Obligatoria la cual exponía que las niñas y los niños podían acceder a la educación primaria, sin discriminaciones, no así de la misma forma en escuelas superiores y liceos, a pesar de que se les permitió este acceso a la educación, se seguía manteniendo diferencias curriculares sexistas, donde la noción de que educar a una mujer estaba orientado a formar una buena madre de familia y en contraste, la educación de los niños, especialmente aquellos que asistían al liceo, implicaba una introducción a la cultura científica e intelectual de la época, así como al ámbito público.

Luego, de que se promulga esta ley, existieron discusiones en grupos políticos, quienes cuestionaban acerca de los contenidos que se les enseñarán a niñas y niños de manera distinguida, aludiendo una vez más a los estereotipos de género fuertemente instaurados en ese periodo.

Posteriormente, otro hito relevante en materia de género y educación ocurrió durante del gobierno de Eduardo Frei Montalva, ya que se inició un proceso de reforma educacional (1965), donde en alguna de las medidas fueron quitar del currículum escolar asignaturas como economía y vida doméstica para garantizar el acceso igualitario de niñas y niños a todas las escuelas y liceos del país.

Las políticas educativas de este periodo en la historia apuntaban principalmente al ingreso de las mujeres al mundo educacional, sin embargo, persistía el discurso, prácticas y políticas sexistas que diferenciaba los roles y labores entre hombres y mujeres hasta en el contexto educativo, que, a pesar de ser resistida por educadores y movimientos sociales, siguió instaurada en el país durante muchos años.

Durante la dictadura (1973-1990) no se llevaron a cabo políticas educativas en temas de género, sin embargo, en la década del 80 se hicieron presente diversas manifestaciones en oposición al mandato, las cuales impulsaron diez años más tarde, una renovación educacional, marcando un antes y un después en cuestiones de género dentro de la educación. Esto permitió que, en la transición a la democracia, el Estado ampliará su visión acerca del género, no solo apuntando hacia lo educacional, sino que supuso un cambio en la comprensión de este en la sociedad, reconociendo progresivamente las brechas entre hombres y mujeres y sus derechos.

En esta misma década Chile, a nivel internacional, se adscribe y participa en diversos acuerdos con entidades que abordan temas de género y los derechos de la mujer, como: la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo de El Cairo (1994) y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing (1995). Al contar con el Servicio Nacional de la Mujer -SERNAM-, como principal impulsor en

Chile, dichos acuerdos no solo inciden en las políticas públicas del país, sino también en el contexto escolar y es cuando en 1994 SERNAM implementa el primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, en el cual la educación juega un rol crucial, ya que este documento propone fomentar la producción y transmisión de conocimientos, además la participación equitativa entre hombres y mujeres en los procesos educativos, con la finalidad de romper con paradigmas impuestos hasta el momento, donde los diagnósticos coincidían en que las diferencias evidenciadas en la educación no se debían al acceso de esta, sino que a la calidad y los métodos de enseñanza aplicados a cada género.

En la misma década, el Ministerio de Educación estableció las primeras políticas dirigidas a proteger el derecho a la educación de las jóvenes embarazadas y a garantizar el acceso a la educación sexual en los liceos del país. Y particularmente en 1996, iniciaron las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), ampliando el debate acerca de sexualidad y comprender la posición de hombres y mujeres más allá de la reproducción.

Finalizando la década de los 90, con la reforma curricular se introducen Unidades Transversales bajo la supervisión de la División de la Educación General. Estas Unidades buscaban integrar ciertos temas y tópicos, como el género, de forma transversal en todo el currículo escolar, en vez de ser abordados de forma aislada. No obstante, a pesar de esta integración, no se lograban reducir las brechas en los resultados académicos entre hombres y mujeres. En resumen, se puede observar que, a pesar de que se llevaron a cabo iniciativas para plantear la equidad de género sobre la mesa y reconocer el sexismo existente en el currículo escolar, no se habrían logrado disminuir las desigualdades entre hombres y mujeres en relación con el derecho a la educación y la eliminación de todo tipo de discriminación en las escuelas.

Con frecuencia se problematiza el género como la relación de poder entre hombres y mujeres, sin embargo, es importante entender este como la producción de identidades sexuales que se ajustan o resisten a los discursos hegemónicos

sobre sexismo y heteronormatividad. Entonces, se puede comprender que la sexualidad también forma parte del problema del género y esta perspectiva ha sido escasamente reflexionada desde las políticas educativas del país. Con respecto a esto, en el segundo periodo presidencial de Michelle Bachelet (2014-2018) fue abordado este tema bajo la articulación y orientaciones emanadas del Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación - Circular nº 0768. *Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación de 2017 y Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno del 2017-.* No obstante, no logra mantenerse institucionalmente en el tiempo, ya que durante el gobierno de Sebastián Piñera (2018-2022), volvió a tratarse el género como la reducción de brechas entre hombres y mujeres.

Estos autores concluyen que, en la actualidad la disputa por la educación en temas de género moviliza problemáticas similares que hace 100 años, residiendo en el debate entre lo público y lo privado. En otras palabras, la responsabilidad que toma el Estado y lo que pertenece al núcleo familiar, donde la principal incertidumbre conlleva a plantearse la cuestión de hasta qué punto debe intervenir el Estado en aspectos que algunos consideran que deberían ser responsabilidad de las familias.

2.2 Construcción identitaria infantil desde un enfoque psicosocial

El enfoque psicosocial es una perspectiva teórica que destaca la interdependencia entre la psicología y la sociología, abordando la interacción entre las estructuras de la individualidad de las personas con las estructuras sociales y de la cultura (Villa et al., 2015). Lo psicológico y social son conceptos complementarios al entender las interacciones humanas, por lo tanto, el enfoque surge de relaciones dialécticas entre lo individual y lo colectivo (Morín, 1996).

En otras palabras, el enfoque psicosocial estudia cómo las interacciones entre los factores psicológicos y las condiciones sociales afectan al comportamiento y el bienestar de las personas. De igual manera, Medina et al.

(2007) agregan que el ámbito psicológico hace referencia a los procesos internos de las personas tal como experiencias, emociones, pensamientos, conocimientos, habilidades, entre otros. Por otro lado, desde lo social hace referencia a las relaciones dentro de los contextos de socialización y las influencias de una cultura específica. En esta investigación, se integrarán aportes y estudios provenientes de la psicología y la sociología para analizar el concepto de identidad para comprender, interpretar y abordar la problemática relacionada con su construcción. Al estudiar la identidad desde un enfoque psicosocial se pretende analizar cómo las personas construyen el sentido y el reconocimiento de sí mismos dentro de los contextos sociales y culturales determinados, por tanto, la identidad no es una construcción fija sino se cataloga como un proceso dinámico influenciado por los factores sociales, políticos, económicos, entre otros (Shaffer y Kripp, 2007). Por esta razón, se evidencian aspectos claves para el análisis del enfoque psicosocial como las relaciones sociales, el territorio, cambios y adaptabilidad, ya que se comprende que dichas interacciones contribuyen en la formación de expectativas, valores, roles, entre otros.

Según Erikson, uno de los aspectos fundamentales de su teoría del desarrollo psicosocial es la influencia de la sociedad sobre la formación de la personalidad del ser humano, la cual no se desarrolla de manera aislada, sino que está en constante interacción con su entorno. Además, propone que la construcción identitaria es progresiva y continua en diferentes etapas de la vida por experiencias y momentos claves (Papalia, 2010).

Para Villa (2012) el enfoque psicosocial incluye principios tales como la dignidad, enfoque de derechos, desarrollo humano integral, entre otros. Por tanto, expone que es un posicionamiento que no sólo se enfoca en lo teórico o la intervención, sino que da lugar a tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, el aspecto ontológico se refiere al estudio del ser y la existencia, es el análisis de la construcción de la identidad en los individuos dentro de escenarios relacionales y sociales, conectando el mundo interno con el externo, reconociendo las categorías de sujeto y subjetividad como elementos centrales. En segundo lugar,

el aspecto epistemológico que resalta la importancia de la perspectiva del observador, es decir, produce el conocimiento frente a límites y condiciones, se sugiere que el agente que estudia también es parte del contexto, influyendo en la investigación por lo que el punto de vista es influyente, además, subraya que el problema investigado está siempre contextualizado en un entorno social e histórico determinado. Por último, la dimensión metodológica señala que el enfoque psicosocial se propone como un proceso continuo y acompañante, abordando las problemáticas de manera holística, sin intervenciones aisladas. Hace referencia a las intervenciones sociales y comunitarias en aquellos procesos de cambios o transformación.

Aunque este enfoque no se basa predominantemente en la recolección de datos cuantitativos y empíricos, permite estudiar narrativas, comportamientos y fundamentos que facilitan un análisis profundo de diversos fenómenos. Desde la infancia, la identidad resulta ser significativa y relacional por la relación estrecha entre las características individuales, las relaciones con otros y el contexto donde se encuentra inmerso la niña y el niño. En ese sentido, las intervenciones colectivas y comunitarias tienen un alto impacto en el desarrollo por las experiencias y refuerzos en el sentido de pertenencia de sí mismos, todo esto desde diferentes referentes teóricos y metodológicos que conducirán a una comprensión integral de la problemática en cuestión.

En síntesis, se puede afirmar que el paradigma de lo psicosocial establece una vinculación entre lo psicológico y lo social. En la perspectiva psicológica se ubican los recursos internos de la persona y desde lo social se encuentran las interacciones entre los diferentes ámbitos de socialización (Medina et al. 2007). La perspectiva psicosocial implica una concepción de realidad en la interacción profunda de la persona y la realidad, al punto que ésta no puede ser concebida y comprendida como independiente del mismo (Villa, 2012)

Cuando hablamos acerca del concepto de construcción identitaria, se vuelve una tarea compleja de definir, puesto que esta discurre por diversos terrenos, gracias a los estudios realizados hasta la actualidad, este concepto es

analizado desde diversas teorías y perspectivas. Situándonos en la literatura psicológica, la identidad se refiere a aquellos rasgos y/o características de cada individuo que permiten diferenciarse de otras personas, sin embargo, a su vez estos aspectos posibilitan situarse y ser parte de un grupo de acuerdo comportamientos semejantes del contexto en el que se posiciona, es decir que, la identidad constituye una construcción personal que permite la singularidad, unicidad y exclusividad, pero también una construcción social que recoge atributos de la sociedad en la que se está inmerso, para ubicarse en un determinado grupo (Sánchez y Esmeralda, 2009). Por lo que cada persona construye la identidad de acuerdo con sus experiencias, interacciones, valores y normas que rigen la cultura de cada individuo.

Para el psicoanalista Erik Erikson (1968) definir el concepto de identidad se vuelve un problema, esto se debe a que considera arriesgado entregarle un significado definitivo a una noción que permanece dependiente y condicionado a connotaciones históricas cambiantes. No obstante, reconoce que se pueden establecer algunas dimensiones y requisitos mínimos para entender acerca de la identidad, considerándolo como un proceso que, en su mayor parte, es inconsciente, el cual “comienza” en el primer encuentro verdadero entre la madre y el bebé, como dos personas que se pueden tocar y reconocer mutuamente, sufriendo crisis normativas en otras etapas como la adolescencia. En términos psicológicos, Erikson nos habla de que la formación de la identidad es un camino de reflexión y observación, donde un individuo se juzga a sí mismo con relación a lo que percibe frente a la manera en que otros lo juzgan y, por otra parte, juzga la manera en que es juzgado, a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con personas que han llegado a ser importantes para él. Entendiéndolo como un intercambio de nociones y concepciones que percibimos de otros sobre nuestro ser.

Desde la perspectiva sociológica, Parsons (1968, como se citó en Sánchez y Esmeralda) manifiesta que la identidad es un sistema central de significados en la personalidad de cada individuo, el cual norma y condiciona el sentido que le entrega a sus acciones. Cuyos significados se crean en torno a un sistema social,

en el que existen códigos culturales, normas y valores compartidos, por lo que la identidad de una persona no solo se define por medio de la interacción cotidiana, la percepción que sí mismo o de sus acciones, sino que también considera factores culturales y sociales que se internalizan en torno a su “yo”. Por lo que la cultura se transforma en un aspecto fundamental para el desarrollo de la identidad, ya que este significado no es una situación estática ni universal, sino más bien se mantiene subordinada a las condiciones históricas, sociales a través del tiempo y a su vez a la variabilidad intercultural. En resumen, la identidad es un sistema que se mantiene en movimiento, ya que está en constante cambio de acuerdo con el contexto en el que se sitúa, además de las experiencias vivenciadas que construyen el sentido de sí mismos.

Para profundizar en el concepto de identidad, se analizará en base a las dimensiones propuestas por Martínez y Valenzuela en su investigación titulada “Percepciones identitarias infantiles y mediación literaria: Un estudio desde el Sistema de Valoración y DBM®" (2024) que se muestran a continuación:

2.2.1 La identidad bajo la noción epistémica del sí mismo y la relación con otros.

Esta investigación plantea el concepto de identidad desde **el reconocimiento de sí mismo** que se propone desde la psicología por Shaffer y Kipp (2007), hace referencia a la capacidad de una niña o un niño de identificarse como un individuo distinto y separado de los demás. Este concepto implica la comprensión de que uno es un ser único, con características, pensamientos y emociones propias. Señala que, el reconocimiento de sí mismo suele desarrollarse en los primeros años de vida y puede observarse a través de ciertas conductas, como cuando la niña y el niño comienza a reconocerse en un espejo o a usar pronombres como “yo” y “mi”. Este reconocimiento es un hito crucial en el desarrollo infantil, ya que sienta las bases para la formación del autoconcepto y la identidad personal. A medida que las niñas y los niños desarrollan esta conciencia de sí mismos, comienzan a evaluar y formar una imagen propia, influenciada por sus experiencias e interacciones con su entorno social.

El desarrollo de la cognición social (Shaffer y Kipp, 2007) refleja que la manera en la que la niña y el niño comprende su “yo” y a otras personas, cambia con la edad. Los psicólogos del desarrollo sostienen que, entre los primeros 2 a 6 meses de vida, los bebés comienzan a distinguirse de su entorno. Posteriormente, entre los 18 y 24 meses, las niñas y los niños demuestran un reconocimiento auténtico de sí mismos, desarrollando un sentido del **yo presente**, en la cual reconocen la representación de su yo, pero no se dan cuenta de que las representaciones anteriores o los hechos relacionados con el yo tienen consecuencias en el momento actual, que, con el tiempo, se transforma en una concepción del **yo ampliado**, donde la niña y el niño logra integrar las representaciones pasadas, actuales y futuras en su concepto del “yo”, es decir, una identidad que perciben como constante a lo largo del tiempo (Povinelli et al., 1999, como se citó en Shaffer y Kipp, 2007).

Entonces, se puede decir que, desde la psicología, el proceso de construcción identitaria se puede observar y analizar desde la **representación de sí mismos**, o sea, cómo las niñas y los niños se perciben y representan internamente. Esta autopercepción se forma a través de componentes cognitivos (cómo piensas sobre sí mismos), afectivos (cómo se sienten respecto a sí mismos) y actitudinales (las actitudes que adoptan hacia su propia persona) (Catón, Cortés y Catón, 2011, como se citó en Martínez y Valenzuela, 2024).

Aunque el reconocimiento de sí mismo requiere un cierto nivel de desarrollo cognoscitivo, las experiencias sociales desempeñan un papel igualmente crucial en este proceso (Shaffer y Kipp, 2007). Para comprender esto, es necesario analizar la teoría del apego de John Bowlby (1969) que explica Felipe Lecannelier (2009) a través de algunas características.

A través de la **teoría del apego**, Bowlby explica cómo los vínculos emocionales formados en la infancia entre la niña o el niño y sus cuidadores principales influyen significativamente en su desarrollo psicológico y social, determina que existe un vínculo de apego cuando la niña o el niño establece una relación profunda con su cuidador principal. Este lazo se caracteriza por la tendencia de la niña o el niño a buscar seguridad, confort y consuelo en su

cuidador durante momentos de estrés o incertidumbre. Esta teoría sostiene que los seres humanos nacen con una predisposición innata para formar este vínculo con figuras significativas de su entorno.

Un rasgo esencial del vínculo de apego es su naturaleza asimétrica. La niña y el niño, en su etapa de desarrollo, dependen de su cuidador para satisfacer sus necesidades de protección, seguridad y afecto. Esta asimetría implica que el cuidador posee la responsabilidad y capacidad de brindar el apoyo necesario para el bienestar integral de la niña y el niño. La calidad de este vínculo influye significativamente en el desarrollo emocional y social de la niña y el niño, estableciendo las bases para futuras relaciones interpersonales y su capacidad de enfrentar situaciones estresantes.

Es un mecanismo evolutivo innato que impulsa a los seres humanos, especialmente durante la infancia a buscar y mantener proximidad con una figura de apego en situaciones de amenaza o estrés. Este mecanismo aumenta las posibilidades de supervivencia al garantizar protección y cuidado por parte del cuidador. La figura de apego actúa como “base segura” desde la cual el niño puede explorar su entorno e interactuar con el mundo sabiendo que puede regresar cuando lo necesite. Siendo esta exploración esencial para el desarrollo cognitivo y emocional.

La efectividad de este sistema de apego depende de la disponibilidad y sensibilidad del cuidador. Una respuesta consistente y afectuosa fomenta un apego seguro, mientras que respuestas inconsistentes o negligentes pueden derivar en patrones de apego inseguros.

Sin embargo, de acuerdo con las observaciones de Mary Ainsworth (1978, como se citó en Lecannelier, 2009) que realizó a través de su experimento “La Situación Extraña” con bebés de alrededor de un año de edad concluyó que las niñas y los niños en sus patrones de apego tienden a tener un tipo de expectativa cognitiva de cómo sus padres van a reaccionar ante su situación de estrés, por lo que Ainsworth considera importante la evaluación de la disponibilidad del cuidador, explicando que la meta del apego no es solo una conducta física, sino que este concepto implica la expectativa o evaluación de que el cuidador estará

disponible en momentos de estrés, lo cual construirá las bases para el desarrollo posterior de la confianza y disponibilidad de los otros que reflejan la relación temprana con el cuidador.

Por otro lado, se vuelve fundamental diferenciar terminológicamente el vínculo de apego con el vínculo afectivo debido a la confusión que existe entre ambos conceptos (Lecannelier, 2009) y a su vez, la importancia que otorga entender su diferencia para el reconocimiento de sí mismo. Como se mencionó anteriormente, **el vínculo de apego** es la conducta que tiene la niña o el niño de buscar seguridad y confort en otra persona (generalmente el cuidador principal) en situaciones de estrés, mientras que **el vínculo afectivo** constituye una conexión afectiva entre dos personas, caracterizada por implicar intensas emociones y en donde el otro no es intercambiable (Fonagy, 2001, como se citó en Lecannelier, 2009). Tal como lo plantean Bowlby (1988) y Ainsworth (1989), a través de la vida el ser humano establece diversos lazos afectivos que no necesariamente se convierten en un vínculo de apego, ya que estos lazos se caracterizan por ser persistentes y no transitorios, existe una atracción hacia la otra persona y ansiedad y estrés frente a su separación, la relación es emocionalmente significativa y la persona desea mantener contacto con el otro (Lecannelier, 2009).

Shaffer y Kipp (2007) consideran que existen factores que favorecen el reconocimiento de sí mismo. Manifiestan que el apego seguro de una niña o un niño con su principal cuidador es una experiencia social que favorece este reconocimiento, ya que los cuidadores propician la ampliación del concepto de sí mismo al entregar información descriptiva, cuando evalúan su conducta y propician momentos que les ayudan a organizar sus experiencias en narraciones y a recordarlas como hechos de importancia personal (Farrant y Reese, 2000, como se citó en Shaffer y Kipp, 2007). Es decir, se tratan de recuerdos autobiográficos, construidos de forma inicial con ayuda del cuidador. que demuestran la estabilidad del yo a través del tiempo (yo ampliado).

Por lo que se puede entender, la construcción identitaria no ocurre de manera aislada, sino que está influenciada por las percepciones y actitudes de los cuidadores principales, quienes, a través de sus interacciones y cuidados,

contribuyen significativamente al desarrollo de la identidad de la niña y el niño. En resumen, la identidad infantil se construye a través del conjunto de la evaluación interna de la niña y el niño y las influencias externas de las personas significativas en su vida, especialmente sus cuidadores.

Otra evidencia de que el proceso de construcción identitaria infantil se ve influenciado socialmente es gracias al concepto **"El yo espejo"** propuesto por el sociólogo norteamericano Charles Horton Cooley (2005), quien introduce la idea que las personas forman una percepción de sí mismos a través de las interacciones sociales y de cómo creemos que los demás los perciben, el que conlleva un proceso en que el individuo imagina cómo lo ven aquellas personas con las que interactúa (apariencia ante los demás), crea suposiciones de cómo evalúan los demás la imagen que proyectan (juicio de los demás sobre esa apariencia) y además, ante esas percepciones se experimentan emociones y sentimientos sobre sí mismos.

Cooley enfatiza que la identidad y la autoestima se desarrollan en conjunto, las cuales se ven profundamente influenciadas por las relaciones sociales y las percepciones que creen que los demás tienen de ellas. Este concepto subraya la importancia de la sociedad en la formación del autoconcepto y cómo las interacciones sociales moldean la percepción personal.

En esta línea, y en busca de una mejor comprensión de la formación identitaria infantil, analizamos lo que dicen Guiñez y Martínez (2015) acerca de este tema. Se plantea que la niña y el niño desarrolla una comprensión de sí mismo por medio de tres componentes interrelacionados: el autoconcepto (la representación cognitiva que tiene de sí mismo), la autoestima (la valoración afectiva que tiene de sí mismo) y la autoeficacia (la percepción que tiene de su capacidad de realizar acciones y alcanzar metas específicas).

Para entender cómo estos componentes permiten una comprensión de sí mismos, es necesario comprenderlo de manera profunda.

Autoconcepto:

Se define como una construcción psicológica que se refiere a la percepción que tiene una persona de sí misma, lo que conlleva aspectos físicos y sociales.

Esta autoimagen se forma y cambia a lo largo de la vida, por lo que no es estática y se ve enriquecida por las experiencias personales e interacciones sociales. También esta percepción implica aspectos más profundos como los valores, creencias y aspiraciones. Es una representación interna que cada individuo elabora sobre sí mismo. De esta manera, el autoconcepto influye en la formación de la personalidad y en la manera en que el individuo se relaciona con su entorno. (Shaffer y Kipp, 2007)

Asimismo, el autoconcepto está estrechamente relacionado con otros constructos psicológicos, como la autoestima y la autoeficacia que se explicarán a continuación

Autoestima:

En el libro *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia* (Shaffer y Kipp, 2007) definen la autoestima como el componente evaluativo del yo, esto quiere decir, la valoración que una persona hace de sí misma, basándose en la evaluación de las características que conforman su autoconcepto. Los autores aseguran que entre los 4 y 5 años (o posiblemente antes) las niñas y los niños ya establecieron un sentido claro y significativo de la autoestima que refleja los antecedentes de su apego. Bowlby (1988, como se citó en Shaffer y Kipp, 2007) por medio de la teoría de modelos funcionales, explica que las niñas y los niños con apego seguro construyen un modelo positivo del yo y otros, forman su autoestima bajo una luz más favorable que las niñas y los niños con apego inseguro.

Además, explican que existen factores sociales que intervienen en la autoestima, como el ambiente familiar, la interacción con los cuidadores, las relaciones con los pares y hasta la cultura en la que viven. Esta narración, manifiesta que los estilos parentales juegan una función decisiva en el moldeamiento de la autoestima de las niñas y los niños. Sugieren que la sensibilización en la primera infancia está estrechamente relacionada con la representación que las niñas y los niños desarrollan sobre sí mismos. Estas representaciones pueden ser positivas o negativas y se forman a partir de las interacciones tempranas con sus cuidadores. Una representación positiva del yo

implica que la niña o el niño se percibe como valioso, lo que contribuye a una mayor sensibilidad y empatía hacia los demás. Por el contrario, una representación negativa puede llevar a una menor sensibilidad y puede dificultar las relaciones sociales.

Por otro lado, desde los 4 o 5 años la niña o el niño comienza a reconocer las diferencias entré ella o él y sus pares a través de la comparación social, que es un proceso que consiste en definir y evaluar el yo comparándose con otros (Butler, 1998, como se citó en Shaffer y Kipp, 2007), lo que contribuye a moldear las competencias percibidas y la autoestima global, osea la evaluación general que una persona hace de su propio valor, abarcando un percepción integral de sí misma (Altermatt, 2002, como se citó en Shaffer y Kipp, 2007).

Autoeficacia

La autoeficacia se define como la percepción que tienen las personas de su capacidad de realizar acciones y alcanzar metas específicas (Guiñes y Martínez, 2015) y esto puede relacionarse directamente con **el desarrollo de la motivación de logro** (Shaffer y Kipp, 2007) que es un proceso por el cual los individuos desarrollan el deseo de alcanzar el éxito en diversas actividades. Este desarrollo se ve influenciado por múltiples factores, incluyendo las experiencias tempranas, las interacciones sociales y expectativas culturales.

Por lo que esta creencia en su propia eficacia influye en su motivación y en el desarrollo de sus acciones individuales.

Durante la primera infancia el desarrollo de la motivación de logro se divide en tres fases:

Fase 1: Gozo del dominio

> Antes de los dos años, las niñas y los niños disfrutan superando desafíos, sin embargo, no buscan atraer la atención de los demás hacia sus logros ni buscan reconocimiento de ninguna forma. En lugar de aburrirse con sus fracasos, simplemente cambian el objetivo. Todavía no evalúan sus resultados basándose en estándares de desempeño que definen el éxito o el fracaso.

Fase 2: Búsqueda de aprobación

> Alrededor de los dos años, las niñas y los niños empiezan a anticipar cómo los demás evaluarán sus acciones. Buscan reconocimiento al superar objetivos/desafíos y esperan desaprobación cuando no lo logran. Al parecer, a esta edad, ya distinguen entre el logro y el fracaso. comprendiendo que los logros les conllevan aprobación y las fallas pueden suponer rechazo (Bullock y Lutkenhaus, 1988, como se citó en Shaffer y Kipp, 2007).

Fase 3: Uso de criterios:

> A partir de los tres años, las niñas y los niños comienzan a reaccionar de una forma más independiente frente a sus éxitos y fracasos. Al parecer ya adoptan criterios para juzgar su desempeño y no necesita tanto de otros para que le digan cuando hizo bien o mal las cosas y sentirá vergüenza u orgullo según cumpla o no con dichos criterios (Lewis, Alessandri y Sullivan, 1992, como se citó en Shaffer y Kipp, 2007).

En resumen, estos componentes son fundamentales en la construcción identitaria infantil, ya que le permiten reconocerse, valorarse y confiar en sus capacidades para interactuar con el mundo que le rodea.

2.2.2 La identidad como el reconocimiento de habilidades y capacidades.

En sus investigaciones, Martínez y Valenzuela (2024) analizan cómo la identidad infantil se construye a partir del reconocimiento de las propias capacidades y habilidades. Esto se refiere a la forma en la que las niñas y los niños perciben y valoran sus propias competencias y destrezas. Implica una autoevaluación donde las niñas y los niños reconocen sus fortalezas y áreas de mejora, lo que contribuye a la construcción de su identidad y autoconcepto.

Como se explicó con anterioridad, el autoconcepto y autoestima se refieren a la representación y a la evaluación afectiva que la persona tiene de sí misma. Sin embargo, algunos autores difieren de la idea de que esta representación y valoración se limite a ser de carácter estático, sino que proponen considerar

representaciones que la persona tiene de sí misma en el futuro (Miras, 2001). Es por esto que Markus y Nurius (1986) plantean la noción de los **“yoes posibles”**, esto sugiere que las personas construyen representaciones futuras de sí mismas. Esta representación de sí mismo en el futuro, incluye una variedad de yoes posibles; el yo que la persona espera ser, el yo que la persona no quiere llegar a ser, el yo que la persona cree que debería ser, el yo que la persona desearía ser y el yo que la persona teme llegar a ser. Estas proyecciones incluyen aspiraciones, miedos, deseos y expectativas sobre sí mismo, guiando y orientando el compartiendo de la persona en la medida de qué yoes posibles desea alcanzar o evitar (Miras, 2001).

Miras (2001) expone que cuando se unen la noción de los yoes posibles, el autoconcepto y la autoestima se completa el conjunto de elementos que configuran el sistema del yo. Sistema que se crea y evoluciona a lo largo de la vida de las personas y en su construcción inciden primordialmente su historia personal de éxitos y fracasos, así como su relación con las otras personas y el nivel de aceptación y soporte emocional que le proporcionan las personas significativas en su vida.

Uno de los componentes de la representación del sí mismo que se conecta de forma directa con la noción de los yoes posibles, es la autoeficacia, que es definida como la creencia en la propia capacidad de ejecutar acciones necesarias y alcanzar metas específicas y es la **motivación para el logro** (Miras, 2001) el impulso que lleva a la persona a esforzarse para alcanzar el éxito en situaciones que supone una evaluación de su desempeño.

La autoeficacia, definida como la creencia en la propia capacidad para ejecutar acciones necesarias y alcanzar metas específicas, se ve afectada por estos "yoes posibles". Cuando una persona visualiza un "yo posible" deseado, como convertirse en un profesional exitoso, y cree que posee las habilidades necesarias para lograrlo, su sentido de autoeficacia se fortalece. Esta creencia en la propia eficacia motiva al individuo a emprender acciones dirigidas hacia la consecución de ese "yo posible" deseado. Esta motivación se ve expuesta en el

deseo de superar desafíos, determinar y alcanzar metas personales y obtener reconocimiento por los logros superados.

La motivación de logro destaca, a su vez, por la persistencia y el esfuerzo que emplea una persona para alcanzar sus objetivos. Es decir, una persona con alta motivación de logro no se desamina tan fácilmente ante posibles dificultades y está dispuesta a mejorar su desempeño y, esto es resultado del desarrollo de la autoeficacia desarrollada en la infancia y adolescencia, influenciada por las experiencias tempranas, la relaciones y expectativas de los cuidadores (Shaffer y Kipp, 2007). Por ejemplo, las niñas y los niños que reciben apoyo y reconocimiento por sus esfuerzos de parte de sus cuidadores tienden a tener una mayor motivación de logro.

Por lo que se puede entender que, la autoeficacia se ve afectada por los “yoes posibles”. Cuando una persona proyecta un yo posible deseado y cree que posee las habilidades y capacidades necesarias para lograrlo, su sentido de autoeficacia se ve fortalecido. Esta creencia que tiene la persona en su autoeficacia motiva al individuo a realizar acciones dirigidas hacia el “yo posible” deseado. De forma contraria, si una persona proyecta un “yo posible” temido o inseguro y duda de sus habilidades y capacidades para alcanzar el resultado, su autoeficacia puede disminuir

En resumen, los “yoes posibles” son representaciones futuras que una persona proyecta de sí misma lo que funciona como marcos de referencias que inciden en su autoeficacia. Estas proyecciones futuras influyen en las creencias sobre las habilidades, capacidades actuales y su motivación para llevarse a cabo. Miras (2001) sugiere que estas imágenes futuras son una extensión del autoconcepto y desempeñan un papel fundamental en la autorregulación y desarrollo personal.

2.2.3 Relación entre construcción identitaria infantil y perspectiva de género.

La construcción de la identidad se entiende como un proceso complejo y dinámico que involucra interacciones entre diversos factores, como biológicos,

psicológicos y socioculturales. Este proceso es fundamental en la infancia, ya que sentará las bases para la formación de la identidad en la vida. En este sentido, el género resulta fundamental en la configuración de la identidad porque se encuentra estrechamente ligado a las expectativas y roles sociales asignados a hombres y mujeres dentro de una sociedad.

La forma en que las personas se perciben a sí mismas y se relacionan con otros va a depender de las normas y expectativas de género que se han internalizado desde la infancia. La construcción de la identidad en la infancia está profundamente marcada por las representaciones de género, ya que estas son las que dictan las expectativas sociales y culturales a las que niñas y niños se ven obligados a ajustarse. La interacción entre el reconocimiento de sí mismo y las representaciones de género influye en el autoconcepto, autoestima y autoeficacia de niñas y niños, ya que pueden generar tensiones y conflictos en la formación de la identidad.

Las representaciones tradicionales de género, es decir, las normas y estereotipos sobre los roles masculinos y femeninos, impactan en la construcción de la identidad infantil. Desde el momento de su nacimiento, las niñas y los niños son socializados en un contexto de género determinado por los adultos, lo cual guía sus actitudes, comportamientos y expectativas. Las representaciones de género, basadas en estructuras patriarcales, afectan profundamente el desarrollo de la identidad, limitando las posibilidades de expresión fuera de las normas preestablecidas.

La identidad se forma a partir de las interacciones sociales y de cómo creemos que los demás nos perciben. Por ejemplo, en la concepción de "yo espejo" se relaciona estrechamente con las representaciones de género, ya que las niñas y los niños no solo se perciben a sí mismos de acuerdo con su propio sentido del yo, sino también de acuerdo con cómo creen que los demás los perciben en función de su género. En una sociedad patriarcal, esta visión está influenciada por la forma en que las expectativas de género son internalizadas desde una edad temprana.

Las niñas, por ejemplo, pueden aprender a verse como "débiles" o "sumisas" si se ajustan a los estereotipos femeninos, mientras que los niños pueden desarrollar una imagen de sí mismos como "fuertes" y "dominantes" en función de los estereotipos masculinos. Las niñas y los niños no solo se reconocen a sí mismos, sino que comienzan a interpretar cómo los demás los perciben. Si las representaciones tradicionales de género dictan que las niñas deben ser pasivas y los niños activos, ellos ajustan su autopercepción y autoestima en base a la forma en que perciben la evaluación social de su comportamiento.

En cuanto al autoconcepto y la autoestima, los estereotipos pueden llevar a la internalización de roles y expectativas específicas desde una edad temprana. La internalización de los estereotipos de género puede reducir la percepción de competencia de las niñas y los niños en áreas que no se ajustan a los roles tradicionales, lo que afecta negativamente su autoestima. Además, en el ámbito de los vínculos afectivos, los estereotipos pueden influir en las expectativas sobre cómo deben comportarse las niñas y los niños en sus relaciones, limitando el desarrollo de la empatía. Aquellos que se ajustan a estos roles rígidos pueden tener menos oportunidades de comprender de manera profunda las experiencias y sentimientos de los demás. En cuanto a las prácticas sociales, los estereotipos condicionan las elecciones de las niñas y los niños respecto a su género, restringiendo sus experiencias y el desarrollo de una gama más amplia de habilidades. Estas limitaciones también impactan en cómo se relacionan con sus pares, ya que, al buscar ajustarse a los roles estereotípicos, pueden ver reducida su capacidad para explorar plenamente sus intereses y talentos.

En este sentido, las representaciones se vuelven un factor clave en el desarrollo de las niñas y los niños que no encajan en estos moldes rígidos de género pueden experimentar conflictos en la construcción de su identidad y de su valor personal. Sin embargo, la evolución de las representaciones sociales y de género permite que, con el tiempo, las niñas y los niños puedan cuestionar y redefinir lo que significa ser hombre o mujer. Las representaciones de género son dinámicas y pueden transformarse, lo que impacta la manera en que las niñas y

los niños construyen su identidad en función de los cambios sociales, culturales y políticos que suceden en su entorno.

Las perspectivas feministas y los movimientos sociales contribuyen a esta transformación, permitiendo una comprensión más flexible y diversa de los géneros. Al cuestionar las representaciones tradicionales de género y promover una mayor igualdad y justicia, estos movimientos pueden influir en la construcción de la identidad infantil, permitiendo que niñas y niños desarrollen una imagen más auténtica y liberadora de sí mismos.

2.3 Perspectiva de género desde un enfoque socio crítico.

El enfoque socio critico es un paradigma que examina la realidad social para generar cambios necesarios que abordan diversas problemáticas. Implica una reflexión sobre las estructuras sociales y las dinámicas de poder que perpetúan desigualdades. Al identificar y cuestionar los discursos hegemónicos y las prácticas opresivas, el enfoque busca empoderar a las comunidades para que se conviertan en agentes de cambio. Así, se convierte en una herramienta fundamental para desafiar los posicionamientos normados de la sociedad (Grijalba et al., 2020).

Las estructuras sociales, culturales y económicas, configuradas por normas patriarcales, limitan los derechos y oportunidades de las mujeres y de géneros marginados. Por ello, se centra en el análisis de las prácticas y discursos que sostienen la opresión de género, investigando cómo se construyen y reproducen los estereotipos en diferentes contextos. El enfoque no sólo diagnostica las desigualdades, sino que también promueve un cambio transformador que permite la visibilización y superación de las problemáticas de género.

Cuando hablamos sobre enfoques frente a estudios de género ingresamos a un terreno de controversia y de disputa, ya que los estudios sobre roles y estereotipos de género se han desarrollado bajo la influencia de diversas vertientes feministas, movimientos políticos, ideológicos y sociales que buscan la

igualdad de oportunidades. Estas corrientes, como el feminismo liberal, radical, socialista y la interseccionalidad, abordan la desigualdad de género desde distintos enfoques, destacando que la lucha no se limita a la esfera legal, sino que también aboga por la transformación de las relaciones sociales y culturales que perpetúan la discriminación. Al cuestionar los roles de género tradicionales, las feministas han creado un marco crítico que desafía las normas establecidas y promueve el reconocimiento equitativo de las capacidades y derechos de todas las personas. Los aportes de la epistemología feminista critican los sistemas hegemónicos, patriarcales y androcéntricos, evidenciando barreras sociales, culturales y económicas que limitan las oportunidades de las mujeres y otros géneros. Esta epistemología no sólo cuestiona las estructuras de poder, sino que también busca deconstruir las narrativas que justifican la desigualdad (Lagarde, 1996; Butler, 1990)

Adoptar un enfoque socio crítico para analizar los roles y estereotipos de género nos proporciona una perspectiva amplia para cuestionar las normas que estructuran la vida cotidiana. Estas normas influyen profundamente en las oportunidades disponibles. Este análisis crítico se alinea con el trabajo de Judith Butler, quien argumenta que el género es performativo y se construye a través de prácticas sociales, sugiriendo que las normas de género son flexibles y, por lo tanto, susceptibles de cambio.

Este enfoque también permite desafiar los roles de género construidos socialmente a partir de un sustento patriarcal. Según Fernández et al. (2023), el patriarcado no solo establece expectativas sobre el comportamiento de hombres y mujeres, sino que también configura un sistema de poder que jerarquiza las identidades, definiendo las funciones esperadas según el género y determinando el acceso a la toma de decisiones y la representación en espacios de poder.

En síntesis, el enfoque socio crítico no sólo examina las dinámicas actuales, sino que también busca cuestionar y transformar las estructuras de poder que perpetúan desigualdades de género. Pinto et al. (2021) subrayan la importancia de este análisis como un paso hacia la transformación social. Al desmantelar las

normas patriarcales y las jerarquías de poder, se abre la posibilidad de construir un futuro más equitativo, visibilizando injusticias y fomentando un cambio en las narrativas y prácticas que sostienen la desigualdad. Este enfoque integral invita a la reflexión y a la acción, promoviendo un diálogo crítico que pueda llevar a una sociedad más inclusiva y justa.

Desde este marco de reflexión crítica, los cuestionamientos sobre género en la actualidad se presentan como una herramienta clave para la transformación social, son fundamentales porque redefine las normas sociales y roles asignados históricamente a hombres y mujeres. Como señala Gúzman (2021) la teoría del género es el cuestionamiento de las normas binarias tradicionales de masculinidad y feminidad, crítica las estructuras de poder que perpetúan la binariedad, explorando cómo estas normas son aprendidas e internalizadas en la sociedad. Por lo tanto, es importante reconocer que el género no se limita a una dicotomía.

Por otro lado, Alonso (2004) define el género dentro de una categorización para referirse al conjunto de características, comportamientos y atributos de una persona que la sociedad considera apropiado en torno al hombre y la mujer, por lo que se emplea una diferencia entre el género, como un proceso de construcción social y cultural, y el sexo biológico, como a la constitución fisica y biologica de un individuo, incluyendo su estructura cromosómica, genital y hormonal (Money, 1988).

Se considera que el género es fluido y desafía la norma de una sociedad explorando diversas identidades. Asimismo, Sánchez (2009) agrega que el concepto de género presenta diferentes usos, ya sean las particularidades de las personas, las características de relaciones personales y/o interpersonales, ideologías de la sociedad u otras definiciones. Desde el enfoque antropológico se comprende que las visiones de la sociedad crean sus propias creencias o roles relacionados con el género, influyendo en la percepción de las personas.

El género se construye a lo largo de los años y se clasifica según las características sexuales para así atribuir una serie de funciones, relaciones y

comportamiento a las personas (Lagarde, 1992, como se citó en Pérez, 2021). Sin embargo, Cala (2009) expone que desde el nivel sociocultural la construcción del género se desarrolla por medio de ideologías que entrelazan por los estereotipos presentes en los diferentes contextos de las personas, como medios de comunicación, relaciones sociales, estructura familiar, laboral y otros. Por ende, la fluidez y flexibilidad del comportamiento humano se expresa en que toda persona desarrolla rasgos femeninos y masculinos, los cuales están definidos según las normativas sociales por cada contexto o tiempo histórico.

2.3.1 El género como representaciones y su mirada tradicional.

Las representaciones tradicionales de género son ideas preconcebidas y estereotipos que definen la normativa para hombres y mujeres en una sociedad determinada. Si bien, estas representaciones definen los comportamientos y características del género heteronormado, también estructuran las relaciones sociales e interpersonales.

Las representaciones de género son una forma de análisis de lo cotidiano que permite conocer los procesos por los que se constituye el pensamiento colectivo, el cual permite decodificar las conductas de las personas. Por lo tanto, se puede definir como configuraciones permeadas desde el ámbito social, cultural y político. Además, funcionan como un procedimiento dinámico y colectivo que construye una visión común del mundo lo que permite que las personas interpreten y den sentido a su realidad social (Martínez et al. 2023).

Cuando aplicamos las representaciones sociales a la concepción de género, resulta posible, a partir de las configuraciones, crear interacciones complejas. En este contexto, se pueden generalizar imágenes, visiones, creencias, valores u otros, que una sociedad tradicional mantiene frente a los roles que se le asignan a una persona en función de su sexo, por ende, se enmarca la visión clásica y normativa de una comunidad patriarcal. La forma en que se construyen aquellas representaciones está directamente influenciada por las normas sociales, valores políticos y el sistema de poder que definen y diferencian

lo masculino de lo femenino. Es importante mencionar que la exposición del poder está implícita en la reproducción en las diferentes categorías sociales haciendo hincapié en la trasmisión de lo que moralmente es apropiado para cada sexo (Kerkhoven et al., 2016; Morales, 2023).

A partir de lo mencionado, se puede evidenciar cómo las estructuras tradicionales de una sociedad patriarcal transmiten mensajes que desafían y refuerzan las normas de género, generando influencias en las formas de pensar y actuar.

Según Brooker y Woodhead (2008) exponen tres dimensiones para comprender dichas concepciones. Desde el ámbito social, las representaciones de género están fuertemente influenciadas por las interacciones. La socialización es el medio principal en el cual las personas aprenden valores, expectativas y normas de una sociedad. En ese sentido, las interacciones presentan un impacto profundo en la construcción de la identidad, tanto a nivel personal como colectivo. Aquellas representaciones limitan las oportunidades de las personas para expresarse plenamente dentro de las estructuras sociales, restringiendo su libertad para cuestionar o transitar más allá de los roles normados. Desde el ámbito cultural, las representaciones varían según el contexto histórico, territorial, geográfico o étnico, ya que existe una influencia en cómo se perciben los roles de género dependiendo de lo anteriormente mencionado. Estos contextos no son estáticos y pueden transformarse con el tiempo, por ende, a medida que las culturas evolucionan se cuestionan las ideas preconcebidas dentro de una sociedad. Y, desde el ámbito político, se puede evidenciar las estructuras políticas que regulan las relaciones de poder y jerarquía en la sociedad. Las políticas públicas, vertientes feministas, derechos humanos y diferentes manifestaciones sociales tienen un alto y directo impacto en la construcción de las representaciones de género.

Por otro lado, Mascovi (1961) habla sobre la posibilidad de identificar tres dimensiones constituidas para darle una funcionalidad organizadora para el conocimiento de aquellas:

Actitud: orientación de la conducta de una persona, que dinamiza y regula el accionar. Las representaciones pueden tener orientaciones positivas o negativas, además, se compone por elementos afectivos, cognitivos y comportamentales.
Información: organización del conocimiento que posee una persona o grupo social, corresponde a las explicaciones sobre la realidad.

Campo de representación: organización y jerarquización, hace referencia al conjunto de actitudes, creencias, vivencias y valores presentes en las representaciones sociales.

Estas tres dimensiones ayudan a explicar cómo se forman las representaciones sociales y cómo afectan tanto en lo individual como en las dinámicas sociales. Por esta razón, es esencial analizar los procesos de cambio social e interacción cultural.

Las representaciones de género a menudo están basadas en estereotipos reduccionistas como la imagen de una mujer débil y sumisa frente a los hombres fuertes y dominantes, dichos estereotipos limitan las posibilidades de las personas dentro de la binariedad promoviendo la desigualdad del poder. Por otro lado, las representaciones no son neutrales, están históricamente utilizadas para sostener estructuras de poder como el patriarcado, aquello refleja en la política, trabajo, cultura donde roles y expectativas influyen en la construcción de la identidad.

Desde el momento en que las niñas y niños nacen, la sociedad adultocéntrica comienza a influenciar ciertos roles de género, lo cual limita la construcción de la identidad. Al incorporar dicha mirada tradicional condiciona la expresión, restringiendo la capacidad de explorar el interés y roles fuera de las normas preestablecidas. Por esta razón, la socialización de género en la primera infancia contribuye en la formación de identidades rígidas donde la transgresión de los roles de género resulta ser rechazados socialmente.

En síntesis, el análisis de las representaciones tradicionales de género en la infancia resulta fundamentales para comprender y entender cómo permanecen las desigualdades de género en una sociedad actual, y cómo los adultos limitan

aquellas posibilidades de transformar estas representaciones y contribuir en una sociedad más equitativa.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

El fenómeno que se investigará corresponde a la construcción de significados identitarios relacionados con roles y estereotipos de género por parte de niñas y niños de 4 a 5 años, en el contexto de actividades lúdicas vinculadas al desarrollo del lenguaje. Desde un enfoque sociocrítico, se busca cuestionar y comprender las dinámicas sociales, culturales y educativas que influyen en este proceso, como la reproducción de discursos normativos sobre el género, el adultocentrismo y las estructuras escolares que condicionan la expresión de identidad infantil. Y, por su parte, desde un enfoque psicosocial permite analizar las interacciones que emergen de las experiencias sociales y conversaciones que emergen de las experiencias, tanto entre pares como con adultos, considerando cómo, a través del lenguaje, el juego y los vínculos afectivos, las niñas y los niños construyen y expresan sus sentidos de sí mismos y de los otros. Esta doble mirada permite una comprensión amplia, critica y situada de los procesos identitarios en la infancia.

Esta investigación es de corte cualitativa, exploratoria-descriptiva, y se llevó a cabo a través del método de Estudio de casos. Por ende, el estudio implicó explorar en profundidad la construcción de identidad en niñas y niños de manera flexible y contextualizada frente a las percepciones de los participantes (Chaves et al., 2014). Para Hernández et al., (2014) el enfoque cualitativo “fundamenta una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo de los humanos y sus instituciones” (p.9). En este caso, el estudio se basó en la realidad social de la perspectiva de los

participantes por lo que busca comprender, desde la subjetividad, la construcción de identidad desde la primera infancia en torno a los roles sociales de género normados por la sociedad, por lo tanto, se profundiza en el análisis de experiencias y el discurso de las niñas y los niños en las diferentes instancias.

Desde ese posicionamiento, indica que la epistemología subjetiva del paradigma de investigación observa la realidad social como algo construido por las personas, por ende, el investigador no puede permanecer distante del fenómeno de estudio (Shaw, 1999, como se citó en Carazo, 2006). De este modo, es capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad.

El diseño de esta investigación se centrará en un estudio de casos múltiples, el cual es de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que conlleva procesos de indagación caracterizado por el estudio en profundidad de un fenómeno (Bisquerra et al., 2009).

Se trabajó con establecimientos particulares subvencionados que se rigen directamente por las orientaciones y políticas educativas del Ministerio de Educación (MINEDUC) y poseen niveles educativos de educación parvularia (NT1 y NT2). Sin embargo, se presentan modalidades diferentes, ya que el Jardín Infantil es un establecimiento educativo que imparte educación de forma exclusiva a los niveles educativos de transición y el Colegio atiende a una población estudiantil más amplia, imparte desde el primer nivel de transición hasta cuarto año medio.

Por otro lado, de acuerdo con lo que expone el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia Escolar de cada centro educativo, no declaran ser establecimientos que consideren enfoque o perspectiva de género que orienten el quehacer educativo. No obstante, en el Colegio existe un Plan de Educación Sexual, Afectividad y Equidad de género que busca implementar a

través de programas y recursos promover la educación sexual integral, brinda a los estudiantes información precisa y confiable sobre temas relacionados con la sexualidad, relaciones interpersonales, la salud sexual y reproductiva, pero en este plan no está considerado aplicarse en el nivel de Educación Parvularia. La justificación frente a esta decisión es la existencia de otras necesidades y/o temas prioritarios de atender en el nivel educativo. En cambio, en el Jardín infantil no existe un plan o programa que desarrollen perspectiva de género. Además, en relación con lo dialogado con las Educadoras de Párvulos de los establecimientos, no cuentan formación académica o profesional con enfoque de género.

Gracias a todas las características anteriormente mencionadas y por las posibilidades de acceso es que se seleccionaron estos centros educativos como casos a estudiar en esta investigación, considerando que el fenómeno de indagación se centra en explorar la perspectiva de la primera infancia, específicamente, niñas y niños de 4 a 5 años frente a la construcción de significados de identidad bajo una sociedad adultocéntrica considerando los roles y estereotipos de género impartidos en el mundo, el cual impacta en varias áreas en el desarrollo de la niña y el niño.

El método de estudio de casos múltiples es de carácter interpretativo debido a la flexibilidad y la búsqueda de la comprensión de las percepciones, experiencias y significados de niñas y niños para evidenciar la posible incidencia de roles y estereotipos de género en la construcción de identidad. Este método permite comprender cómo se relacionan las variables con el fenómeno estudiado, tomando en cuenta tanto la mirada personal y vivida de los participantes, como el análisis reflexivo y teórico que el investigador hace desde su indagación académica (Gonzáles, 2013). Es importante exponer que cada caso aporta una perspectiva única y permite una triangulación de datos e información a través de los múltiples casos proporcionando una visión más completa, válida e interpretativa.

3.1 Escenario de investigación y criterios de selección:

El escenario de investigación se realiza dentro del contexto educativo, se comprende como un espacio sociocultural donde se construyen, reproducen y transforman discursos y representaciones sociales (Apple, 2002). Por ello, la escuela no solo es un lugar de trasmisión de conocimientos, sino un espacio socializador que puede cuestionar y promover transformaciones sociales. En este caso, la elección de un entorno escolar se debe al escenario que nos permite observar cómo se manifiestan los discursos hegemónicos en relación a la identidad y el género.

Se optó por seleccionar dos establecimientos particulares subvencionados de la ciudad de Valdivia, Región de lo Rios, debido a que este tipo de establecimientos presentan una mayor autonomía en su gestión curricular, lo que les otorga una mayor flexibilidad para incorporar, o no, perspectivas transversales como, en este caso, la construcción identitaria asociado a roles y estereotipos de género. Se especifica el estudio en niñas y niños que pertenecen al primer nivel de transición de Educación Parvularia (pre kínder) ya que desde la edad temprana comienzan a construir percepciones de sí mismos y son capaces de expresar su propia identidad.

En dichos establecimientos, se observa una escasa incorporación de enfoques de género, ya que dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), convivencia escolar, reglamentos internos, planes y/o programas escolares no se evidencia una perspectiva de género lo cual puede contradecir las Bases Curriculares (BCEP) del Ministerio de Educación donde explícitamente se promueve una educación integral, inclusiva y libre de estereotipos. Si bien existen programadas y orientaciones del MINEDUC sobre igualdad de género, estos suelen estar enfocados en niveles superiores, y en la práctica, no se priorizan en el curriculum de educación Parvularia. En cambio, se otorga mayor relevancia a otras asignaturas tales como Lenguaje y Matemática, invisibilizando las dimensiones afectivas, relaciones y sociales que son importantes para el desarrollo infantil. Es importante la incorporación temprana del enfoque de género

en la educación Parvularia para prevenir la reproducción de estereotipos y promover una convivencia basada en la equidad y el respeto a la diversidad.

Criterios de selección:

Las características y requisitos que debieron cumplir los participantes de esta investigación se basan en los siguientes criterios: En primer lugar, se considera la edad, deben ser párvulos que su rango etario fluctúe de los 4 a 5 años, ya que en esta etapa resulta más accesible establecer contacto e interacción con las niñas y los niños, y, por otro lado, ellos pudieron expresarse de forma verbal o gráfica con mayor facilidad. En segundo lugar, los párvulos participantes de esta investigación debieron estar cursando el primer nivel de Transición, esto se relaciona directamente con el criterio del rango etario, puesto que el delimitar los grupos de forma específica, permitió estudiar y observar resultados de participantes con características similares, pero en contextos diferentes.

Por otro lado, no se considerarán los resultados de aquellos párvulos que no cuenten con la autorización de sus padres, madres o cuidadores.

3.2 Unidad y dimensiones de análisis

La unidad de análisis de esta investigación son los procesos de participación y expresión frente al discurso que las niñas y los niños comunicaron sobre los significados de su identidad relacionados con los roles y estereotipos de género, debido a que la investigación se centrará en un estudio de casos considerando la relevancia para el desarrollo de los procesos de indagación. Por ende, las unidades se han divido en las siguientes dimensiones de análisis:

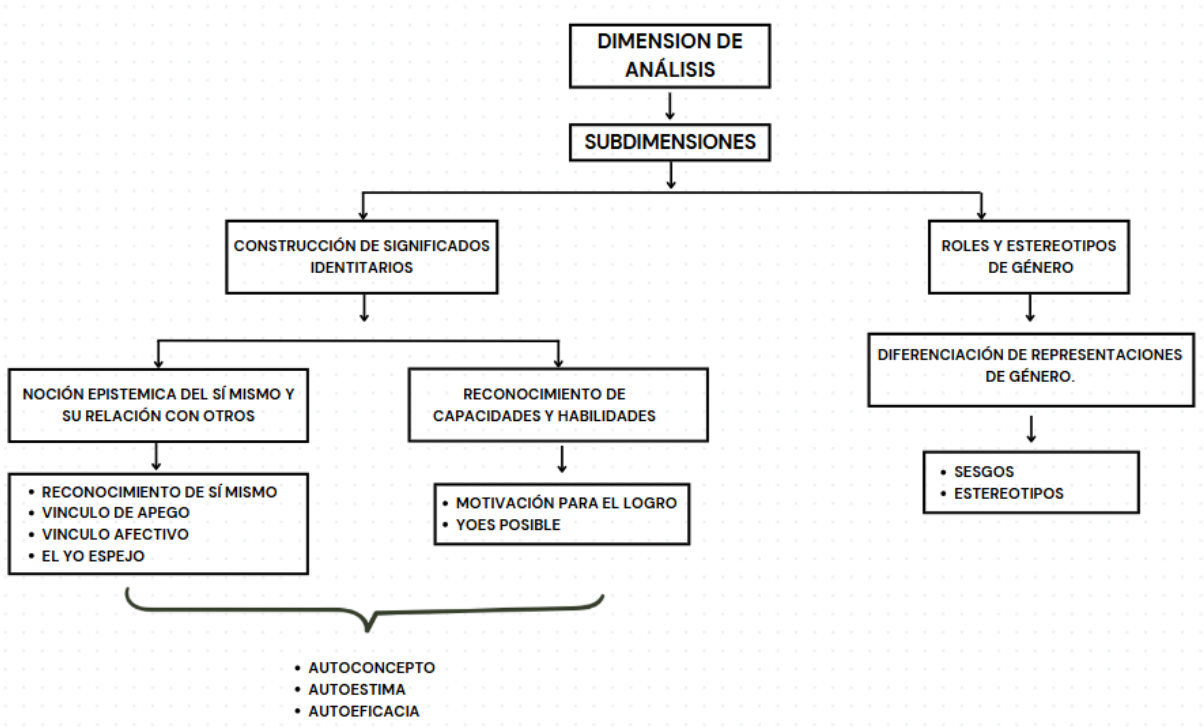


Ilustración 1 Representación de diseño metodológico

Fuente: Adaptado de la investigación: *Percepciones identitarias infantiles y mediación literaria. Un estudio desde el Sistema de Valoración y DBM* (Martínez y Valenzuela, 2024).

Este modelo permite analizar la construcción de significados identitarios que forman niñas y niños en interacción con los demás, y cómo los estereotipos de género pueden influir en este proceso. Desde un enfoque integral, se exploran dos grandes áreas: por un lado, la construcción de significados identitarios, que incluye el reconocimiento de sí mismo a través del vínculo afectivo con otros, la proyección de futuros posibles (“yoes posibles”), la percepción de sus capacidades y de cómo otros los perciben (“el yo espejo”), a partir también de los niveles de Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia, visualizadas en las subdimensiones “noción epistémica del sí mismo y su relación con otros” y “reconocimiento de sus capacidades y habilidades “ (Martínez y Valenzuela, 2024). Y, por otro lado, los roles y estereotipos de género, que busca comprender y analizar las ideas preconcebidas que la sociedad puede establecer acerca de lo que se espera de las niñas y los niños según su género, junto a los sesgos que posiblemente afectan las experiencias en la infancia, por medio de subdimensión “diferenciación

de representaciones de género". Así, este esquema permitirá analizar cómo (a través de la voz de las infancias y significando su experiencia) se construyen identidades que pueden ser influenciadas por los discursos sociales.

3.2.1 Construcción de significados identitarios.

Se comprende por la dimensión *construcción de significados identitarios* como un proceso en que las niñas y los niños se ven a sí mismos y cómo se posicionan dentro de una sociedad o un contexto cultural, político y social. Dicho proceso involucra una interacción dinámica entre factores internos como la percepción, intereses, experiencias personales y emocionales, y factores externos como la cultura, valores, normas y otros de la comunidad. Esta dimensión pretende concebir el concepto de identidad desde la perspectiva de Erickson (2000) el cual expone la identidad del yo, basándose en el sentido de pertenencia de uno mismo interiorizando en las interacciones sociales (Shaffer y Kripp, 2007). Respecto a esto, la identidad no posee una manera fija sino un proceso de integración de experiencias y reflexión personal implica una constante definición y redefinición del ser en función de experiencias de las personas. La identidad del yo se construye mediante la exploración de la integración de sí mismos en un sentido coherente, pues las interacciones con los demás tienen un impacto importante en la manera que se perciben y comprenden de ellas y ellos mismos. De acuerdo con Shaffer y Kripp (2007) estas interacciones sociales permiten que el individuo se reconozca a través de los ojos de los demás, lo cual genera un proceso continuo de retroalimentación entre el yo y el otro.

En ese sentido, la identidad individual de las personas se ven implicadas en los factores externos de una sociedad considerando que las niñas y los niños se expresan según su propia cultura. Según Larraín (2001) las identidades individuales y colectivas están interrelacionadas y son recíprocas, pues la construcción de la identidad de una persona no ocurre de manera aislada, sino que está profundamente inmersa por las relaciones y el contexto situado, por ende, la identidad se moldea, en gran parte, por el contexto colectivo, mientras

que las identidades están construidas a partir de las experiencias, creencias y valores en base a las personas que la conforman.

Por ello, la construcción de la identidad es un proceso dinámico y bidireccional. Las niñas y los niños no solo se ven influenciados por su entorno social y cultural, sino que también tienen un papel activo en la construcción y transformación de las identidades colectivas a través de sus experiencias y percepciones. La identidad es tanto un reflejo de la sociedad en la que vivimos como una fuerza que contribuye a la creación y reconfiguración de esa misma sociedad (Rojas, 2018)

En esta investigación, la dimensión *construcción de significados identitarios* es abordada a partir del trabajo de Martínez y Valenzuela (2024) quienes han analizado los significados de percepciones identitarias infantiles evidenciados a través de instancias de mediación literaria y del análisis del discurso.

3.2.1.1 Noción epistémica del sí mismo y su relación con otros.

La subdimensión *noción epistémica del sí mismo y su relación con otros*, operacionaliza la identidad como un proceso de construcción que puede ser analizado por medio de la conciencia del ser o la representación de sí mismo. Esto conlleva observar cómo los párvulos desarrollan una comprensión de su propia persona, es decir cómo construyen una noción epistémica de quiénes son. Este proceso de construcción está basado en tres componentes esenciales que inciden en la forma de verse y representarse, en primer lugar está el referente cognitivo, que son los conocimientos, pensamientos e ideas que las niñas y los niños desarrollan de sobre sí mismos que contribuyen a estructurar su autoconcepto; en segundo lugar, el referente afectivo, que se refiere a los sentimientos y emociones que experimentan frente a la evaluación que realizan del yo (autoestima); y el referente actitudinal, que se entiende como las conductas y actitudes que los párvulos adoptan en función a sus habilidades y capacidades (autoeficacia). En definitiva, el proceso de construcción de la identidad se basa en cómo las niñas y los niños combinan estos elementos –lo que piensan, lo que sienten y cómo

actúan– para desarrollar una representación de su ser (Catón, Cortés y Catón, 2011). Además, esta dimensión integra, de forma conjunta, la noción epistémica de otros (sus perspectivas y conocimientos) como parte del proceso de construcción identitaria, ya que, en este camino de reflexión y observación, se desarrolla a partir de la interacción con otros. Por lo tanto, no se trata únicamente de rasgos individuales, sino también de cómo estos adquieren sentido dentro de un entorno cultural. En otras palabras, la identidad infantil se forma tanto en el ámbito personal como en el social, estando profundamente influida por el contexto cultural y las interacciones con otras personas. (Zapata, 2021).

3.2.1.2 Reconocimiento de capacidades y habilidades.

La subdimensión *reconocimiento de capacidades y habilidades* hace referencia al desarrollo progresivo del sentimiento de confianza en sus propias fortalezas para afrontar desafíos, tomando conciencia progresiva de sus potencialidades (Ministerio de Educación, 2018). Este proceso está directamente vinculado con la construcción de la autoconfianza y la percepción positiva de sí mismo. Por ende, es importante comprender que dicha subdimensión no sólo implica conocimientos superficiales sino también un reconocimiento profundo y consciente de lo que las niñas y los niños enfrentan a los desafíos de su cotidianidad.

Como lo plantea Erikson (2000) en la etapa del desarrollo entre los cinco y trece años, las niñas y los niños comienzan a afianzar en su poder, la confianza y el control sobre el mundo a través del juego lúdico y dinámico, en el cual las interacciones sociales realzan un valor imprescindible en el desarrollo de estas habilidades, se presenta un posicionamiento desde los logros basándose en las experiencias (Miras, 2001).

Por esta razón, se espera observar la capacidad de éxito y la confianza en sí mismos, ya que el sentido de logro puede ser una motivación para seguir adelante en sus esfuerzos, lo que a su vez refuerza la autoestima y percepción de las competencias personales de cada individuo. A través de la percepción de logro

se activa este sentido de conciencia refiriéndose a la comprensión interna y reflexiva que la persona tiene de sí mismo para conectar con su propio ser.

3.2.2 Roles y estereotipos de género.

Esta dimensión comprende dos conceptos que se relacionan entre sí, por un lado, estos roles están asociados al proceso de socialización mediante el cual se transfieren una serie de normas, expectativas y formas de relación que orientan a cómo las personas deben comportarse y relacionarse en función del sistema sexo/género (Rubin, 1986). Esto conlleva la transmisión de roles específicos que son considerados socialmente aceptables y apropiados para cada género. A través de este proceso, se refuerzan patrones de interacción y formas de relación que reflejan las construcciones culturales y sociales asociadas a lo masculino para los hombres y lo femenino para las mujeres, influyendo en cómo los individuos se integran y se identifican dentro de su comunidad (Segato, 2018) Por otro lado, los *estereotipos de género* son ideas preconcebidas sobre las características, rasgos y cualidades que se les atribuyen a las personas en función de su sexo en base a los roles e identidades que socialmente se han asignado a los hombres y a las mujeres.

Los estereotipos de género se encuentran fuertemente arraigados en la sociedad , en el cual se define patrones específicos de feminidad y masculinidad, sancionando aquellas conductas que no encajan en las normas establecidas de género admitidas (Amurrio et al., 2012).

3.2.2.1 Diferenciación de representaciones de género.

La subdimensión de las *representaciones de género* es comprendida como “las configuraciones sociales, mediadas por procesos culturales e históricos, han incidido potencialmente en la construcción de identidades de los infantes” (Martínez, Valenzuela, Rabanal, Fernández, 2023). Por ende, la mirada tradicional hace hincapié a la visión clásica y normativa sobre género, comprendiendo desde la binariedad que se sostiene de dos sexos biológicos, y que dichos sexos corresponden a roles de género específicos y rígidos (Butler, 1990).

Se refleja una visión binaria tradicional del género, considerando que son las formas en que la sociedad percibe, muestra y comunica las ideas sobre lo femenino y masculino. El binarismo reduce la complejidad del género a una dicotomía, en este contexto se excluyen o estigmatizan cualquier identidad o expresión de género que no se ajuste a la dualidad.

Por esta razón, las niñas y los niños pueden verse influenciados en la construcción de significados identitarios, especialmente en lo que respecta a kas representaciones de género transmitidas desde una visión tradicional, binaria y dicotómica. Estas representaciones imponen modelos fijos y preestablecidos sobre cómo deben ser o comportarse, limitando la posibilidad de desarrollar una identidad de género auténtica y flexible (Villaroel et al., 2023).

A esto se suma la influencia del adultocentrismo, el cual interviene de manera significativa en la transmisión de estos roles y estereotipos de género. Desde una lógica jerárquica que privilegia la mirada y el discurso del mundo adulto, se tiende a desvalorizar o invisibilizar las formas en que las niñas y los niños interpretan, experimentan y construyen su identidad, De esta manera, el adultrocentrismo no solo regula qué es válido expresar, sino que también condiciona la forma en que se comprenden y reproducen las diferencias de género desde edades tempranas.

3.3 Estrategias de recogida de información

A continuación, se profundizará en las técnicas de investigación que permitieron la obtención de información acerca de los procesos de construcción identitaria infantil de las niñas y los niños.

3.3.1 Talleres participativos

Esta técnica fue utilizada durante el desarrollo de la investigación, realizándose en el mes de diciembre de 2024 en un periodo de seis sesiones en cinco días distribuidos en dos semanas. Si bien la recolección de información se llevó a cabo en días específicos, el acercamiento a los participantes fue gradual, ya que, debido a las posibilidades de acceso de las investigadoras, que realizaron su práctica profesional en los centros educativos, existió la posibilidad de acompañar y conocer a las niñas y niños participantes de una forma constante.

Al ser una investigación en la cual los participantes son niñas y niños de 4 a 5 años, no se utilizaron las técnicas de recogida de información tradicional que se suele observar en la investigación con enfoque cualitativo, sino más bien se adecuaron instrumentos que se adapten a las características de los párvulos. Es por esto que, se diseñaron diversas actividades lúdicas que consideraban el juego para poder acceder a la información que se quería obtener, potenciando las interacciones y experiencias de participación.

3.3.2 Mediación lectora:

Se diseñaron actividades en torno a la mediación lectora, considerando que las narraciones literarias constituyen una herramienta fundamental para favorecer la construcción de significados identitarios en la infancia. La mediación lectora establece un puente entre el lenguaje y la experiencia personal, la cual facilita la exploración de quienes son, como sienten y como se relacionan con los demás. Desde esta perspectiva, la mediación permite conocer y dialogar con las experiencias propias y compartirlas para que niñas y niños se conecten con su interior y el entorno que los rodea (Guiñez y Martínez, 2015).

La mediación lectora articula la interpretación y los significados de los relatos desde la subjetividad. A través del lenguaje, niñas y niños no solo comprenden la historia narrada, sino que resignifican elementos del texto desde su experiencia personal, construyendo una identidad desde la noción epistémica de sí mismos, es decir, un conocimiento que involucra lo cognitivo y emocional. El lenguaje es una herramienta mediadora fundamental en el desarrollo del pensamiento y en la construcción del conocimiento de sí mismo, ya que permite interiorizar las experiencias sociales y convertirlas en parte de la identidad (Vygosky, 1995). En ese sentido, el lenguaje y la lectura colaboran activamente en la configuración de significados identitarios, al permitir a los párvulos generar sentido de pertenencia y reflexionar sobre si mismos al escuchar o leer historias. Así, las niñas y los niños pueden identificare con personajes, cuestionar roles, reconocer emociones y construir narrativas personales construyendo su identidad en interacción con el contexto y otros (Bajtín, 1982)

Por ello, se seleccionaron dos textos literarios infantiles que abordan de manera lúdica y significativa temáticas relacionadas con el autoconcepto y roles de género. En primer lugar, ¡Ay cuanto me quiero! de Mauricio Paredes, que promueve el autoestima y reconocimiento de uno mismo; y, en segundo lugar, ¡Soy una niña! de Yasmeen Ismail, que aborda la libertad de expresión la ruptura de estereotipos. Para dialogar dichos textos, se acompañaron de actividades especificas acordes a las edades etarias de las niñas y los niños.

Texto 1: “¡Ay cuanto me quiero!”- Mauricio Paredes.

El instrumento aplicado tiene como propósito que las niñas y los niños identifiquen sus gustos, preferencias y percepciones personales, reconociéndose a sí mismos como sujetos con características únicas. A través de la lectura de primer y tercer capítulo del cuento, se propones talleres participativos acompañados de modelos de recogida de información que permiten explorar dimensiones identitarias desde una perspectiva cercana y significativa para la infancia. En el primer taller, basado en el primer capítulo se busca que las y los participantes expresen sus idead sobre el personaje principal del cuento,

identificar características físicas, emocionales o conductuales. Este reconocimiento se extiende hacia sus propias características personales, promoviendo un reconocimiento individual. Para ello, se utilizan dos modelos de recogida de información: uno consiste en la figura del protagonista de la historia a tamaño real, donde niñas y niños colocan etiquetas con las características que identifican del personaje; el otro, a través de preguntas asociadas a la lectura, permite que verbalicen atributos que reconocen en sí mismos. Esta dinámica favorece el desarrollo del autoconcepto y la identificación de elementos que forman parte de su construcción identitaria.

Luego, tras la lectura del tercer capítulo, se espera que las niñas y los niños reconozcan y expresen sus propias capacidades y habilidades en relación con las del personaje del cuento. Este taller combina expresiones gráficas, verbales y espacios de conversación, donde pueden vincular sus experiencias personales con lo leído.

Estos modelos de recogida de información diseñado para esta etapa permiten observar dimensiones del reconocimiento personal asociadas a factores identitarios, tal como lo proponen Martínez y Valenzuela (2024) en el artículo "Percepciones identitarios infantiles y mediación literaria. Un estudio desde el Sistema de Valoración *y DBM*®".

Texto 2: "¡Soy una niña!"- Yasmeen Ismail.

El instrumento tiene como propósito que niñas y niños mediante la historia del cuento, exploren sus propias percepciones sobre su identidad y género, a su vez de los roles asociados y gustos personales donde su expresión verbal y gráfica serán los principales recursos para obtener la información. Este proceso busca analizar las formas en que se presentan los roles y estereotipos en la infancia, por lo que el instrumento se organiza en dos momentos. En primera instancia, las niñas y los niños participan de una actividad de representación gráfica en la que deben desarrollar una actividad que les permita expresar sus preferencias personales reconociéndose desde una perspectiva identitaria. En segunda instancia, a través de una conversación y el uso de imágenes de otras

niñas y otros niños realizando distintas actividades, se invita a las y los párvulos a inferir el sexo de quienes aparecen en las imágenes, las cuales tienen el rostro cubierto para evitar asociaciones visuales evidentes. Esta estrategia busca identificar posibles sesgos o asociaciones que realicen en función del tipo de actividad representada.

3.3.3 Autorretrato:

En esta investigación se entiende el autorretrato como una forma de conocerse a uno mismo. Permite mostrar cómo somos, expresar nuestros sentimientos y reflejar nuestra forma de ser. Es como un mapa de nuestro mundo interior y una forma de decir quiénes somos y cómo nos vemos (Muñoz, 2022). A través de este modelo de recogida de información, se espera que las niñas y los niños realicen la creación gráfica de su autorretrato y expresen verbalmente aquellas características que logran reconocer en sí mismos, favoreciendo así la comunicación de aspectos identitarios personales.

3.3.4 Focus groups:

Esta investigación reconoce la estrategia de recolección de datos “focus groups” como una forma de entrevista grupal, en la que un moderador guía la discusión, asegurándose de que todos los participantes intervengan y se aborden los temas a tratar. Durante este diálogo colectivo, un grupo reducido de personas debate sobre las características y dimensiones del tema propuesto (Mella, 2000). En este caso, se empleó un modelo de recogida de información utilizando ilustraciones de distintos miembros de la familia, para que así expresen sus experiencias asociadas a hombres y mujeres, en relación con los roles que cumple cada uno en su hogar, esto con el propósito de observar cómo influyen los estereotipos con los role de género en su percepción. con para facilitar la conversación y adaptarla a la edad de los participantes, en la que las niñas y los niños.

3.4 Criterios científicos y éticos resguardados.

Los criterios que se realizaron fueron, el contacto con el Colegio y el Jardín Infantil, se solicita la respectiva autorización a los directivos del establecimiento. Luego, se presentó la investigación de forma verbal a los equipos educativos y las familias. Posteriormente, se acude a reuniones de apoderados con el fin de presentar el estudio de forma oral. A aquellos padres que desearon la participación de los párvulos, se les presentó una autorización la cual debía ser firmada, comprendiendo que se expresaban las implicancias de la investigación y la voluntad de participar en ella después de conocer la información sobre el estudio.

En los casos que los apoderados hayan autorizado la participación de los estudiantes, se procedió con la aplicación de un asentimiento informado, ya que se contempla a niñas y niños de 4 a 5 años, dejándoles claro la voluntariedad de su participación y que podían negarse a continuar cuando ellos deseasen, aun habiendo firmado el asentimiento. Como se ha mencionado a lo largo de la investigación, los párvulos son considerados como sujetos de agencia, por lo tanto, se les pregunta directamente a ellas y ellos el deseo de participar o no del estudio, se respetan las opiniones y conocimientos de los párvulos, procurando que se refleje una realidad a partir de sus propias perspectivas y experiencias, utilizando un lenguaje apropiado para que puedan comprender la finalidad del estudio (Papalia, 1997, citado en Chacón, 2015) Además, se hizo hincapié en la confidencialidad de los datos entregados por los estudiantes, pues cada párvulo podía escoger si utilizar su nombre u otro sobrenombre para el análisis de los resultados.

Respecto a los criterios de rigor científico, esta investigación está directamente relacionada con la confirmabilidad la cual “hace referencia al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad” (Bisquerra et al., 2009). En ese sentido, nuestro estudio asegura que los hallazgos presentados están guiados netamente por los discursos de las niñas y los niños, sin ser influenciados por las

interpretaciones o sesgos de las investigadoras. Por ende, se utilizan instrumentos generales, transversales y variables, donde se evidenció el discurso y las representaciones de las niñas y los niños para asegurar que los resultados obtenidos sean coherentes y sin influencia en la investigación.

3.5 Análisis de la información.

Para el análisis de la información recolectada, será oportuno caracterizar y categorizar ciertas temáticas que posteriormente puedan relacionarse, describir y analizarse de acuerdo con la caracterización de análisis de contenido realizada por Mayring (2019):

El análisis de contenido cualitativo se basa en el uso de categorías. Su objetivo es identificar elementos específicos del texto que sean relevantes para la investigación. Solo se examina lo que se ajusta a estas categorías, dejando de lado lo que no se incluye o que requeriría un enfoque diferente.

El procedimiento de este análisis se guía por las preguntas de investigación. Las preguntas analíticas se derivan de los objetivos principales del proyecto y deben ser respondidas al final del análisis.

Este tipo de análisis se caracteriza por una gestión rigurosa de reglas y un enfoque sistemático. Los modelos de proceso permiten describir el procedimiento paso a paso, lo que ha demostrado ser efectivo en numerosos estudios. Las reglas específicas para cada técnica se revisan en un estudio piloto y no deben ser alteradas posteriormente.

Existen diversas técnicas para analizar el contenido. Mayring identificó ocho técnicas principales, que incluyen resumir el texto, agrupar información en categorías, analizar el contexto del texto (ya sea de manera amplia o detallada), estructurar el contenido y crear tipos (perfiles o clasificaciones). Estas técnicas pueden utilizarse de forma independiente o en combinación, según las necesidades del proyecto.

Las reglas analíticas para las técnicas individuales no son arbitrarias; están fundamentadas en teorías sólidas sobre el análisis cotidiano de textos. Las técnicas de análisis de textos se basan en investigaciones previas sobre cómo las

personas procesan información y lenguaje, especialmente en campos como la psicología cognitiva (cómo pensamos) y la psicolingüística (cómo usamos y entendemos el lenguaje). Para simplificar información o agrupar ideas desde cero (categorías inductivas), se siguen ciertos pasos o "operadores reductivos", que incluyen: Omisión: eliminar lo que no es relevante; Generalización: modificar detalles. Construcción e integración: Combinar diferentes partes del texto para crear algo nuevo; Selección y agrupamiento: Elegir lo más relevante y organizarlo adecuadamente. Estas técnicas permiten destilar el texto a su esencia sin perder su significado. Para explicar conceptos en el texto, se emplean teorías lingüísticas que analizan el contexto. Esto implica que, para comprender algo en profundidad, es fundamental examinar lo que rodea esa idea en el texto. Además, cuando las categorías se definen antes del análisis (en lugar de generarse durante el proceso), se fundamentan en teorías psicológicas que describen cómo organizamos y clasificamos la información. También se basan en estudios sobre cómo aprendemos y desarrollamos el lenguaje.

En esta línea de análisis, se utiliza una herramienta metodológica primordial conocida como matriz de análisis o matriz de problematización, la cual consiste en organizar y sistematizar la información recopilada durante la investigación. Esta matriz de análisis permite ordenar, estructurar y controlar las distintas dimensiones implicadas en el presente estudio, facilitando así el proceso de análisis de manera coherente y rigurosa (Marroquín, 2012). Por ende, se transcribieron las notas de campo obtenidas a lo largo de las diferentes instancias de recolección de datos lo que permitió realizar una categorización precisa y comparativa de los datos, por ello, se identificaron elementos comunes y diferenciales en los relatos. Según Bardin (2011) este proceso de categorización no sólo ayuda a organizar los datos, sino que también ayuda a desarrollar categorías analíticas que faciliten la interpretación entre los distintos elementos, lo cual permite una comprensión más profunda de los fenómenos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de dimensiones y subdimensiones descritas en el apartado anterior, las cuales complementan categorías provenientes de los marcos teóricos en estudio y categorías que emergen de los significados expresados verbal y gráficamente por las y los participantes de la investigación.

El modelo presentado se focaliza en los resultados del estudio en torno a las dimensiones de análisis, el cual se desglosa en dos grandes dimensiones: la construcción de significados identitarios y los roles y estereotipos de género. De esta forma, los resultados permiten apreciar que las niñas y los niños atraviesan un proceso significativo de autoconocimiento, en el que la identificación y valoración de sus propias características personales se vincula estrechamente con el fortalecimiento de sus vínculos afectivos y relaciones de apego. Este proceso no solo favorece la construcción de una autoimagen positiva, sino que también potencia la seguridad emocional y la capacidad de establecer relaciones interpersonales sólidas y saludables. Del mismo modo, se evidencia la persistencia de sesgos y estereotipos en los discursos y percepciones de los participantes, reflejando la influencia de normas sociales y visiones tradicionales de género que, desde la primera infancia y bajo un enfoque adultocéntrico, moldean estereotipos emocionales y conductuales, limitan la expresión personal y refuerzan jerarquías patriarcales y roles binarios.

A continuación, en el siguiente esquema se muestra de manera integrada los resultados generales obtenidos en el estudio en cada dimensión y subdimensión de análisis, de acuerdo con los registros de observación participante y la aplicación de instrumentos que permitieron acceder al corpus de estudio, en este caso, los discursos infantiles expresados verbal y gráficamente.

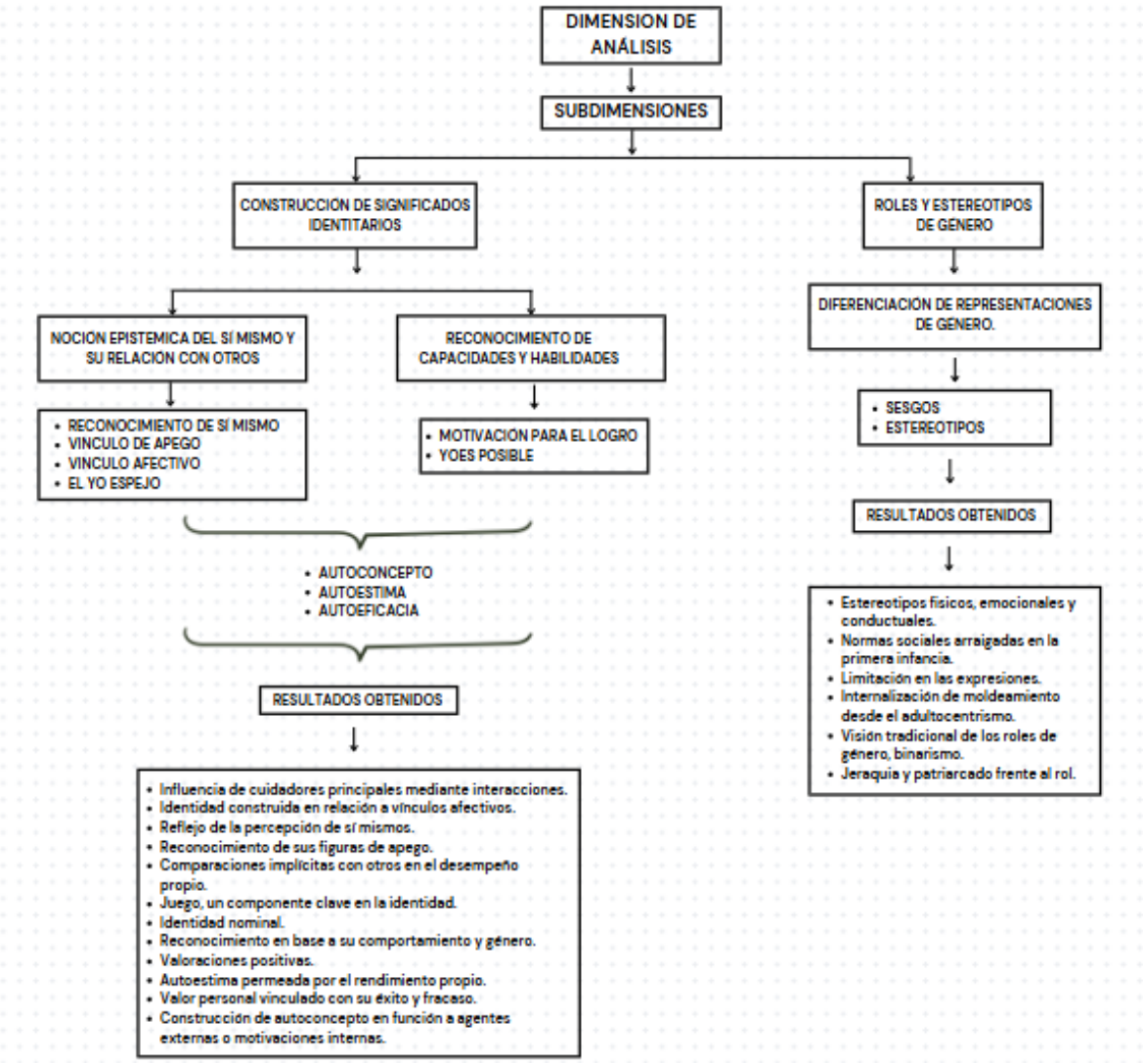


Ilustración 2 Representación de diseño metodológico y resultados por dimensión y subdimensión de análisis.

Resultados Obtenidos: Categorías emergentes de las expresiones discursivas infantiles

Fuente: Adaptado de la investigación: *Percepciones identitarias infantiles y mediación literaria. Un estudio desde el Sistema de Valoración y DBM* (Martínez y Valenzuela, 2024).

En esta línea, se destaca por un lado la influencia de los cuidadores principales mediante la interacción, la validación y el reconocimiento de los otros (“el yo espejo”), la construcción de la identidad en relación con los vínculos

afectivos donde niñas y niños se reconocen y se definen a sí mismos, comparaciones implícitas con otros en el desempeño propio, valor personal vinculado con el éxito y fracaso, entre otros. Y, por otro lado, se evidencian los estereotipos físicos, emocionales y conductuales, las normas sociales arraigadas en primera infancia, las limitaciones en las expresiones, la internalización de moldeamiento desde el adulto centrismo, visiones tradicionales de género entorno al binarismo, y muchos resultados más que se profundizará a continuación.

4.1 Construcción de significados identitarios

4.1.1 Noción epistémica del sí mismo y su relación con otros.

La subdimensión *noción epistémica del sí mismo,* exploró como niñas y niños van relacionando, a través de diferentes mecanismos de recogida de información, significados identitarios de sí mismos y la interacción entre el autoconcepto, autoestima y autoeficacia, lo cual permite observar la validación que la niña y el niño le entrega a su posición en el mundo respecto a la forma en que se perciben.

A través de la lectura del texto literario *Ay, cuánto me quiero* del autor Mauricio Paredes, se evidencia cómo los participantes logran identificarse con la imagen de un niño sumamente divertido, por lo que niñas y niños describen al protagonista como “bueno”, “entretenido” “feliz” y capaz de realizar muchas cosas. Según lo plantea el texto literario, la personalidad del niño a lo largo de la historia, le permite experimentar el mundo conectado con la construcción de su identidad. Desde la mirada del adulto, la personalidad del protagonista en el desarrollo de la narración puede percibirse como un niño que piensa en sí mismo de forma permanente, manifestando constantemente actitudes que resaltan su individualidad y autovaloración. No obstante, al observar y analizar las respuestas de las niñas y los niños en las actividades posteriores a la lectura, se hace evidente que la figura del protagonista no se percibe desde este plano, sino que se instala en el imaginario de los participantes a partir de sus propias representaciones y experiencias personales. Es decir, las niñas y los niños

encuentran en el personaje principal rasgos con los que pueden identificarse, proyectando en él sus propias formas de comprender y relacionarse con el mundo.

Para comprender cómo las niñas y los niños construyen la noción epistémica del sí mismo y su relación con otros, siguiendo y adaptando el trabajo titulado: *Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia* de Guiñez y Martínez (2015) se formularon diversas preguntas orientadas en la investigación, la primera de ellas, *¿Quién soy?*, busca analizar desde el nivel de autoconcepto cómo las y los participantes expresan características individuales, emocionales o relacionadas con sus gustos, así como cualquier otro rasgo, expresión o situación que consideran relevante para identificarse (Guiñez y Martínez, 2015).

En segundo lugar, la pregunta *¿Cómo soy?* busca abordar el nivel de autoestima de las niñas y los niños. Este aspecto destaca la forma en que las y los estudiantes se valoran a sí mismos en función de sus atributos. Por ello, la pregunta pretende abordar tanto las descripciones de sus rasgos personales como la carga emocional asociada a ellos. De esta forma, se espera que las y los participantes expresen sus sentimientos sobre su propio ser al reconocer cualidades, habilidades, además de otras facetas de su personalidad en las que se sienten más cómodos o desafiados. Este tipo de abordaje de las expresiones discursivas de las y los infantes ayudará a determinar la forma en que se autoevalúan tanto las niñas como los niños y cómo esto influye en sus relaciones sociales (Guiñez y Martínez, 2015).

En tercer lugar, la pregunta *¿Por qué soy así?* Se plantea con el objetivo de indagar en el nivel de autoeficacia de las niñas y los niños. Esta pregunta no sólo invita a las y los participantes a describirse, sino que también a reflexionar acerca de las razones que existen detrás de su forma de ser, es decir, argumentar y justificar sus respuestas en base a sus experiencias y percepciones. El foco estaba puesto en cómo reconocen y valoran sus propias capacidades, entendidas

como aquellas que les permiten desenvolverse y explorar el mundo (Guiñez y Martínez, 2015).

Basado en el trabajo Martínez y Guiñez (2015), Martínez y Valenzuela (2024), se trabajaron las preguntas anteriormente descritas y para la siguiente investigación se han incorporado otras preguntas para el desarrollo del presente estudio, tales como las que se presentan a continuación: *¿Qué me hace feliz?* con el objetivo de acceder al mundo emocional de las niñas y los niños participantes del estudio, sus intereses personales, sus vínculos afectivos y experiencias significativas. Además, a través de esta pregunta se observa cómo cada infante se reconoce a sí mismo en relación con lo que disfruta, valora y necesita. Se considera como una puerta de entrada a su identidad desde una mirada positiva, auténtica y profundamente valiosa.

Se incorpora también la pregunta: *¿Qué me gusta de mí?*, la cual permite reconocer aspectos identitarios de las niñas y los niños a través de la valoración de sí mismo y el reconocimiento personal. Esta pregunta permite observar cómo la niña y el niño se perciben y qué elementos consideran valiosos dentro de su propia personalidad para distinguir aspectos identitarios**.**

De acuerdo con los antecedentes recopilados en la investigación, relativos a las expresiones orales y gráficas de los participantes del estudio, es posible develar que uno de los aspectos fundamentales más recurrentes en la respuesta de las niñas y los niños corresponde a la manera en que construyen sus significados identitarios a partir de sus experiencias tempranas. En este proceso, la relación e interacción con cuidadores principales juega un rol determinante, dado que, por un lado, son los primeros espejos de la niña y el niño, quienes se ven a sí mismos, en gran medida, a través de la manera en que sus cuidadores los tratan, los describen y reaccionan ante ellos (Cooley, 2005). Por otro lado, los cuidadores principales son quienes brindan un ambiente seguro y afectuoso en el cual permite que la niña y el niño explore el mundo y experimente. Esta seguridad es clave para que puedan desarrollar un sentido de sí mismos sano y confiado

(Lecannelier, 2009). Por este motivo, reciben mensajes que influyen en la percepción que forman de sí mismos.

De acuerdo con lo expresado anteriormente y siguiendo las preguntas para la indagación: *¿Cómo soy?, ¿Por qué soy así? y ¿Qué es lo que más me gusta de mí?*, es posible observar los siguientes resultados:

Tabla 1 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Cómo soy?, ¿Por qué soy así? y ¿Qué es lo que más me gusta de mí?*".

 Juan:[2] *"Soy feliz porque quiero a mi mamá y ella me quiere a mí "*[1]	 Marta: *"Soy hermosa, porque soy como mi mamá"* Marta: "*Me gusta mi pelo porque es como mi mamá"*	 José: *"Soy lindo, porque me parezco a mi papá"*
 Carmen: *"Divertida y feliz y me gusta que mis papás estén conmigo"*	 María: *"Me gusta mi cabello porque mi papá dice que es hermoso"*	

En las expresiones de las niñas y los niños participantes, es posible evidenciar que ellos y ellas reflejan que poseen una definición concreta de sí mismos, como se observa en los ejemplos *"Soy feliz", "Soy hermosa", "Divertida y feliz"* esto puede indicar una construcción de su autoconcepto dado que en las expresiones de los ejemplos presentados se manifiesta características propias, puesto que caracterizan la imagen del yo. No obstante, esta definición no nace de forma espontánea ni aislada, sino que está influenciada por las percepciones e

1 Se ha optado por utilizar "doble comilla" para identificar las expresiones orales (literales) emitidas por las y los participantes en sus discursos.

2 Se ha optado por utilizar un nombre ficticio para resguardar la identidad de los participantes.

interacciones que establecen con sus cuidadores principales. Estas figuras significativas, al brindar afecto, reconocimiento y validación, actúan como espejos en los cuales la niña y el niño se miran y desde los cuales va conformando su autoimagen (Cooley, 2005)**.** Un ejemplo claro de esta influencia se refleja en las afirmaciones como: *"Soy feliz porque quiero a mi mamá y ella me quiere a mí", "Divertida y feliz y me gusta que mis papás estén conmigo".* Estas expresiones evidencian cómo la percepción de sí mismo está directamente vinculada a la relación afectiva que mantiene con sus cuidadores. En este caso, la felicidad y el valor de la niña y el niño no solo proviene de su sentir interno, sino que se consolidan a partir del amor recíproco que experimenta. Así, el vínculo emocional se convierte en un elemento central en la construcción de su identidad, ya que sentirse querido y valorado refuerza su autoconcepto positivo y la percepción de ser digno de afecto y pertinencia (Shaffer y Kipp, 2007).

Por otra parte, las expresiones *"Soy lindo, porque me parezco a mi papá",* "*Me gusta mi pelo porque es como mi mamá", "Me gusta mi cabello porque mi papá dice que es hermoso"* muestran que la construcción de la identidad infantil puede estar mediada por la identificación con figuras significativas. Las niñas y los niños no solo pueden reconocerse a sí mismos a partir de sus características individuales, sino que también lo hacen en relación con aquellos adultos posiblemente representen para ellos modelos de amor, valoración y pertenencia. De este modo, la identidad se construye en un entramado relacional, donde la niña y el niño se autoafirma y se define en función de los lazos afectivos que nutren su sentido de sí mismo. En esta interacción, los gestos de reconocimiento son fundamentales porque la niña y el niño empieza a sentirse valioso, aceptado y digno, bases fundamentales para el fortalecimiento de su autoestima y su identidad personal (Shaffer y Kipp, 2007).

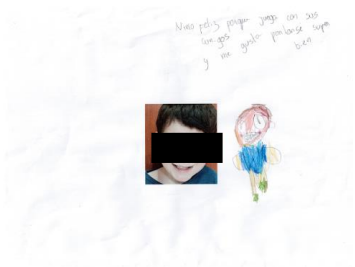
Este proceso sugiere que la manera en que los cuidadores responden a las necesidades emocionales y comunicativas de las niñas y los niños es relevante en la formación de su autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Las respuestas analizadas, evidencian cómo el afecto (reciprocidad entre infante y adulto), la

validación y la seguridad transmitidos en estas interacciones se reflejan en la percepción que las niñas y los niños tienen de sí mismos.

Las palabras de aliento, el afecto expresado, la manera en que son corregidos y guiados, e incluso el lenguaje corporal y las actitudes de sus figuras de apego les brindan pistas sobre su valía y capacidades, como es posible observar en la expresión "*"Soy feliz porque quiero a mi mamá y ella me quiere a mí"*. Cuando los cuidadores principales fomentan un ambiente positivo, respeto y confianza, las niñas y los niños tienden a desarrollar un autoconcepto beneficioso, sintiéndose seguros y capaces. Por el contrario, si las interacciones están marcadas por crítica constante, la indiferencia o la falta de reconocimiento, pueden surgir inseguridades o una percepción negativa de sí mismos (Shaffer y Kipp, 2007).

Por otro lado, las respuestas de los participantes no solo evidencian la influencia de los cuidadores principales en la construcción de sus significados identitarios, sino también se ven involucrados las interacciones y percepciones con aquellos individuos que pueden representar la construcción de lazos afectivos. De acuerdo con la pregunta: *¿Qué te hace feliz?* que tiene como finalidad que las niñas y los niños reflexionen sobre sus emociones, intereses, valores y experiencias significativas, los resultados manifiestan:

Tabla 2 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Qué te hace feliz?"*.

 Manuel: *"Soy un niño feliz porque juego con sus amigos"*	 Alberto: *"Jugar con mi hermanita"*	 María: *"Salir con mis papás y jugar con mis primas"*

 Pilar: “*Jugar con mi hermano”*	 Ana: *“Jugar con mis amigas” ”*

Por lo que a través de la identificación de aquello que genera felicidad, las niñas y los niños pueden construir un sentido más claro de quiénes son y qué aspectos de su vida consideran esenciales para su bienestar. Las expresiones de las niñas y niños evidencian que el juego no solo es una fuente de felicidad, sino que también es un componente clave en el proceso de construcción identitaria.

El juego es una actividad fundamental en la infancia, ya que permite a los niños explorar el mundo, desarrollar habilidades sociales, expresar emociones (BCEP, 2018) y fortalecer su autoconcepto. De acuerdo con lo que dicen las bases y según las expresiones evidenciadas por las niñas y los niños, es posible observar el papel de la identidad en los siguientes aspectos:

Exploración y autoconocimiento. En esta dimensión, el juego ocupa un lugar central como herramienta fundamental a través de la cual las niñas y los niños exploran el mundo y a sí mismos. Jugar no solo es una actividad lúdica, sino un medio para el desarrollo del autoconocimiento, puesto que permite a las y los párvulos experimentar roles, expresar emociones, tomar decisiones, resolver conflictos y relacionarse con los demás (BCEP, 2018). Por medio del juego, las niñas y los niños descubren qué les gusta, qué se les da bien, qué les causa frustración o felicidad, y hasta dónde pueden llegar, aspectos esenciales para la construcción de la identidad.

Esto se ve reflejado en las expresiones de las y los propios párvulos al ser consultados, como, por ejemplo: *"Jugar con mis amigas" y "Soy un niño feliz porque juega con sus amigos"* en el segundo resultado, no solo expone que le gusta jugar, sino que también está asociando a su felicidad y autodefinición (*"soy un niño feliz*") con una actividad específica (jugar con sus amigos). En otras palabras, se podría reconocer que él se piensa y presenta a partir de esa experiencia de juego compartido. Entonces, el juego no es algo externo, es parte de cómo se ve así mismo.

Conformación de vínculos afectivos y de apego. Jugar con otros también fortalece los vínculos afectivos, como se observa en las afirmaciones: *"Jugar con mi hermanita", "Salir con mis papás y jugar con mis primas"* y *"Jugar con mi hermano"*. En estos casos, el juego muestra ser una experiencia compartida, que no consta solo de diversión, sino también de un puente de conexión y apego. Por lo tanto, la conformación del sentido de sí mismo en relación con los demás, toma fuerza en la seguridad de que todos pueden formar parte de su círculo relacional. En todos estos resultados, el juego se muestra como una experiencia que refuerza el sentido de pertenencia, socialización e identificación de figuras significativas.

La interacción con el entorno y la autonomía. En la expresión *"Jugar en la calle"*, el juego en la calle parece ofrecer una experiencia que está muy relacionada con la libertad, la socialización y la exploración del espacio. Todo esto juega un papel importante en la formación de su identidad en conexión con su comunidad y su sentido de independencia. Se evidencia cómo el entorno y los vínculos sociales amplían las oportunidades para que las niñas y los niños se conozcan a sí mismos y se reconozcan como parte de un grupo. Así, el juego no solo ofrece no solo favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas, motrices y emocionales (BCEP, 2018), sino que también se convierte en un espacio privilegiado para la exploración personal y la construcción de sí mismo.

El hecho de que el juego sea una de las expresiones más recurrentes en la pregunta acerca de su felicidad, subraya su importancia no solo como una actividad recreativa, sino como un proceso esencial en la construcción de la

identidad infantil. A través del juego, las niñas y los niños no sólo encuentran placer y diversión, sino que también afianzan quiénes son, cómo se relacionan con los demás y cómo interpretan su entorno.

Por otra parte, al estudiar otros resultados de los participantes, se observa que algunas niñas y niños vinculan el reconocimiento de sí mismos con la evaluación de su comportamiento y las actividades que realizan. Al realizar las preguntas *¿Cómo soy?* y *¿Por qué soy así?,* las afirmaciones fueron las siguientes:

Tabla 3 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Cómo soy?* y *¿Por qué soy así?*".

 *Teresa: "Soy muy buena. Porque limpio toda la casa, porque cuando saco mis juguetes y los guardo"*	 *Luis: "Soy muy ordenado. Yo guardo y limpio mucha ropa, ordeno todos los juguetes"*	 *" Rosa: "Soy inteligente. Soy obediente porque lavo la loza, ordeno la cama, ordeno la ropa"*

De acuerdo con su comportamiento, se expone que el autoconcepto de las niñas y los niños puede construirse, en parte, a través de la interpretación que los párvulos hacen de sus propias acciones, conductas y/o aspectos observables en su vida cotidiana. En dicha construcción, la retroalimentación que reciben de figuras significativas juega un papel crucial en este proceso. Cuando los adultos elogian comportamientos específicos, las niñas y los niños internalizan estos comentarios e influyen directamente en su autoestima y autoeficacia (Shaffer y Kipp, 2007). Utilizando el resultado *"Soy muy ordenado. Yo guardo y limpio mucha ropa, ordeno todos los juguetes"* como ejemplo, cuando una niña o un niño recibe un reconocimiento por ser ordenado es más propenso a verse como una persona

ordenada, internalizando una imagen positiva de sí mismo basada en sus acciones. Así mismo las expresiones *"Soy muy buena. Porque limpio toda la casa, porque cuando saco mis juguetes y los guardo" y "Soy inteligente. Soy obediente porque lavo la loza, ordeno la cama, ordeno la ropa",* las niñas y los niños construyen una imagen positiva de sí mismos a partir de las acciones que han sido probablemente valoradas por los adultos de su entorno, como el orden y la limpieza. Sus percepciones de ser "muy buena" e "inteligente" parece mostrar que no parte de una reflexión interna sobre sus emociones o identidad, sino de la aprobación que recibe por cumplir con ciertas normas de conducta. De esta forma, la cultura, los valores y creencias familiares son determinantes en cómo las niñas y los niños interpretan y valoran sus acciones. En entornos donde se enfatiza la obediencia y la responsabilidad doméstica, es más probable que las niñas y los niños asocien comportamientos como limpiar y ordenar como ser "bueno" o "inteligente".

Además, en estos casos, las niñas y los niños demuestran que forman una idea de quienes son basándose en cómo se comportan, y en cómo creen que los demás ven ese comportamiento. Muestran sentirse bien por actuar de manera que consideran correcta. Como lo explica la teoría "el yo espejo", en este sentido, su identidad se construye a partir de sus acciones y de cómo esas acciones son vistas como buenas o correctas por ellos mismos y los demás. Cuando decimos que las niñas y los niños construyen su identidad a partir de cómo se comportan y de cómo creen que los demás valoran ese comportamiento, se refiere a que empiezan a definirse no solo por lo que sienten y piensan, sino también por cómo actúan, cómo reflexionan sobre sus acciones y cómo esas acciones son reconocidas en por su entorno. Esa mirada ética sobre su comportamiento se vuelve una parte importante de su identidad.

De igual manera, se puede mencionar que la pregunta *¿Quién soy?* resulta ser abierta y reflexiva, por lo que las niñas y los niños comunican diferentes expresiones tales como se mencionaron con anterioridad. Dentro de ellas se evidencia una respuesta simple, directa y concreta:

Tabla 4 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Quién soy?*".

 *Hugo: "Soy un niño"*	 *Ana: "Soy una niña"*

De acuerdo con estas respuestas, se evidencia lo predominante del género en la construcción de la identidad ante otras características, dado esto es importante comprender que, la cuál puede ser reforzada constantemente por la familia, la escuela y la sociedad (Martínez et al. 2023), por lo que resulta ser una de sus cualidades identitarias más evidentes de una niña o un niño. Al ir desarrollando su sentido de pertenencia, los estudiantes optimizan una noción de género más consolidada donde se da un realce al significado de ser una niña o un niño dentro de un contexto social y cultural (Contreras y Flores, 2022).

Las niñas y los niños nombran su género sobre otra particularidad porque puede ser debido a que son las primeras etiquetas que adultos y la sociedad internalizan durante las interacciones en los diversos contextos, reforzando con mayor profundidad la importancia de este en la construcción de la identidad, lo cual podría lograr una influencia de manera positiva o negativa en el reconocimiento de sí mismo considerando su género como una característica central. Desde una edad temprana, niñas y niños son socializados para adoptar roles y normas de género específicas. Esto podría verse reflejado en las respuestas que aquellos niñas y niños dan frente a las interrogantes, además, los adultos interactúan con ellas y ellos utilizando etiquetas como princesa o campeón donde predomina el género dentro del contexto, aludiendo a la delicadeza de las mujeres y la fuerza de los hombres. Se interioriza debido a la enseñanza, el

género es una de las formas más accesibles y reforzadas para describirse a sí mismos, con el tiempo el pensamiento se vuelve más complejo y se puede incluir otras dimensiones de su propia identidad (Contreras y Flores, 2022).

Por otro lado, se destaca una interacción simple pero significativa de dos niños:

Tabla 5 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Quién soy?*".

 *José: "Soy José"*	 *Alberto: "Soy Alberto"*

Estas respuestas resultan encerrar un proceso esencial en la construcción de la identidad infantil, se puede mencionar una perspectiva de identidad nominal, es decir, las niñas y los niños comienzan a reconocerse a través del nombre que les ha sido asignado por sus cuidadores, dicha forma de identificación constituye una de las primeras manifestaciones frente a la construcción del yo.

Durante la primera infancia, el desarrollo de la identidad está estrechamente vinculado al proceso de socialización, el yo se forma a partir de las interacciones sociales, al decir su nombre, las niñas y los niños no solo están comunicando quiénes son, sino también esperando una respuesta social, ya que al responder el nombre están reafirmando su existencia e individualidad (Shaffer y Kripp, 2007).

El lenguaje es una herramienta fundamental en el desarrollo cognitivo y social, por ello, el uso del propio nombre no solo es un logro lingüístico, sino también un signo del desarrollo del pensamiento simbólico y del inicio de la

internalización de los signos sociales. Niñas y niños se apropian de una etiqueta, es decir, el nombre, el cual tiene un valor afectivo dentro de un grupo. La identidad, en este sentido, se construye desde lo relacional y lo representativo, por lo que es una construcción intersubjetiva que comienza desde los primeros años de vida (Vygotsky, 1978).

4.1.2 Reconocimiento de capacidades y habilidades.

Esta subdimensión recogida de la investigación sobre *Percepciones identitarias infantiles y mediación literaria* (Martínez y Valenzuela, 2024) aborda cómo las niñas y niños construyen su identidad a través de la percepción valorativa del yo. Busca destacar la importancia de que las niñas y los niños reconozcan y valoren sus propias capacidades y logros en la configuración de su identidad.

En este apartado, de igual forma se trabajó con el texto *Ay, ¡cuánto me quiero!* con la intención de que, al reconocer sus propias capacidades y habilidades, las niñas y los niños pudieran establecer vínculos entre sus vivencias cotidianas y la conducta del personaje principal del texto. La propuesta busca que las y los estudiantes no sólo identifiquen lo que saben hacer o aquello en lo que son buenos, sino que también logren verse reflejados en el personaje, reconociendo similitudes entre sus acciones y las que los realizan en sus entornos cotidianos (como el hogar, la escuela, el juego, etc).

Para entender mejor los resultados, se ha puesto atención en el nivel de autoeficacia, que es cómo las niñas y los niños se sienten capaces de hacer cosas por sí mismos (Guiñez y Martínez, 2015). Cuando logran realizar una tarea y son conscientes de ellos, este logro les da confianza y regula su conducta: pueden repetir esas acciones porque se sienten seguros y orgullosos de lo que pueden hacer. Así, no solo reconocen que lo hacen bien, sino que también van construyendo una idea de quienes son y de lo que pueden lograr por sí mismos (Miras, 2001).

En la misma línea que la subdimensión anterior, esta investigación, siguió y adaptó el trabajo titulado: *Mediación lectora y primera infancia: Construcción de*

sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia de Guiñez y Martínez (2015) esto para comprender cómo las y los participantes reconocen sus habilidades y capacidades en relación a su proceso de construcción identitaria, formulando las siguientes preguntas, en primer lugar: *¿Cuáles son tus actividades favoritas?* la cual invita a los participantes a expresar lo que disfrutan hacer y, por lo general, aquello que disfrutan también está relacionado con lo que sienten que hacen bien o que les resulta significativo, se espera que mencione su actividad favorita no solo para revelar su preferencia, sino también para poder observar y comprender la percepción de esa competencia.

En segundo lugar, la pregunta*: ¿Qué cosas puedes hacer tú cuando haces esas actividades?* busca identificar el nivel de autoeficacia de las niñas y los niños ya que los invita a reflexionar sobre las habilidades y logros concretos que reconocen en sí mismos al realizar una tarea (Guiñez y Martínez). A diferencia de una pregunta acerca de los gustos, esta lleva al párvulo a describir lo que es capaz de hacer, lo que cree que puede dominar o controlar en una actividad específica.

En tercer lugar, la pregunta: *¿Cómo te sientes cuando haces estas actividades?* la cual aborda el nivel de autoestima en las y los estudiantes porque los lleva a expresar las emociones al experimentar actividades significativas para ellas y ellos, lo cual refleja cómo se valoran a sí mismos en estos contextos y pueden mostrar no solo una emoción positiva o negativa, sino también una valoración interna de su propio hacer (Guiñez y Martínez, 2015).

Y, en cuarto lugar, la pregunta: ¿Por qué crees que puedes hacer esas actividades? la cual ayuda a identificar el nivel de autoconcepto de las niñas y los niños porque los invita a explicar cómo se perciben a sí mismos en relación con habilidades, características personales y conocimientos. Cuando los párvulos se describen, están dando pistas sobre cómo se definen y qué creen acerca de sí mismos. Estas respuestas reflejan su imagen mental sobre quiénes son, qué

puede hacer y qué lo caracteriza, que es justamente la base del autoconcepto (Guiñez y Martínez, 2015).

De acuerdo con lo expresado con anterioridad y siguiendo las preguntas para la investigación: *¿Cuáles son tus actividades favoritas?,* es posible observar los siguientes resultados:

Tabla 6 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Cuáles son tus actividades favoritas?"*

 Luis: *"Jugar a la pelota"*	 Marta: *"Jugar a los saltarines con mi mamá"*	 Teresa: *"Me gusta jugar a la pelota, me gusta escalar árboles"*
 Pablo: *"Jugar fútbol solo"*	 Alberto: *"Ir al parque y jugar con el rascapoto"*	 Alfredo: *"Me gusta correr"*



Arturo: *“Me gusta jugar a los autos y a la pelota”*

Los resultados muestran que las y los participantes reconocen sus capacidades a partir de las acciones que realizan en su vida cotidiana, especialmente aquellas que les generan placer, disfrute y bienestar. Estas experiencias significativas no solo refuerzan su sentido de competencia, sino que se convierten en el punto de partida para construir una imagen positiva de sí mismos.

Cuando las niñas y niños participantes mencionan sus actividades favoritas, como *“Jugar a la pelota”*, *“jugar a los autos”* “*Me gusta jugar a la pelota, me gusta escalar árboles”, “Ir al parque y jugar con el rascapoto”* o *“correr”,* no solo está expresando una preferencia, sino también está develando una percepción de competencia personal. Por lo general, disfrutan aquellas actividades en las que sienten que pueden desempeñarse con éxito (Miras, 2001), osea que, están proyectando una imagen de sí mismos relacionada con lo que pueden hacer y con lo que podrían llegar a ser. Esto hace relación de forma directa con la teoría de los **yoes posibles** (Markus y Nurius, 1986, como se citó en Miras, 2001), la cual plantea que las personas desarrollan representaciones mentales sobre quiénes son en el presente (yo actual), quiénes podrían llegar a ser (yo posible).

En este contexto, cuando un niño disfruta de una actividad es porque se siente competente en ella y está formando un yo posible positivo, es decir, una imagen futura de sí mismo como alguien capaz, exitoso o hábil en ese ámbito. Por ejemplo, cuando uno de los participantes expresa *“Me gusta jugar a los autos y a*

la pelota" está reforzando su percepción actual de competencia y, al mismo tiempo, imaginando una continuidad de ese rasgo o habilidad en el futuro.

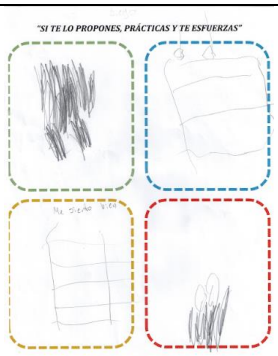
Estos yoes posibles funcionan como una **motivación para el logro** (Miras, 2001), ya que las niñas y los niños tienen a repetir y mejorar en las actividades que se alinean con su visión positiva de sí mismos. Además, estas representaciones influyen en su motivación, autoestima y en la forma en que enfrentan desafíos, impulsando a que se esfuercen más en aquello que consideran parte de su yo posible deseado.

Por otro lado, estas actividades preferidas también adoptan un valor social y emocional, ya que muchas veces están ligadas a experiencias significativas. En algunos casos, las niñas y los niños disfrutan estas actividades en interacción con otros como en "Jugar a los saltarines con mi mamá", lo que refuerza el vínculo afectivo y el aprendizaje compartido. En otros casos, prefieren realizarlas de manera más autónoma, como "Jugar fútbol solo", lo que también puede indicar una búsqueda de autoexploración, concentración o satisfacción personal (BCEP, 2018).

En ambos casos, estas elecciones permiten explorar cómo sus actividades favoritas (que se relacionan con el juego) no solo son espacios de expresión y disfrute, sino también escenarios en los que las niñas y los niños ponen en práctica reconocen y afirman sus habilidades, lo que fortalece su sentido de competencia, autonomía y autoestima (BCEP, 2018).

Después de la pregunta sobre sus actividades preferidas, se les consultó a las niñas y los niños: *¿Qué cosas puedes hacer tú cuando haces esas actividades?* Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 7 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Qué cosas puedes hacer tú cuando haces esas actividades?*".

 Luis: *"Corro muy rápido"*	 Marta: *"Saltar"*	 Teresa: *"Estar en el patio"*
 Pablo: *"Mover el balón"*	 Alberto: *"Puedo resbalarme, subir, afirmarme y escalar"*	 Alfredo: *"Sin respuesta"*
 Arturo: *"Correr, patear, gritar, chocar"*		

En una de las expresiones de los participantes *"Corro muy rápido"* está reflejando una autoeficacia motriz específica, en la cual no solo identifica una acción, sino que también la califica "*muy rápido"*, lo cual muestra una valoración

positiva de su desempeño. Además, introduce una comparación implícita de su rutina y entorno inmediato, ya que, si bien no menciona a otras personas, está sugiriendo que su forma de correr es destacada en relación con el promedio, posiblemente en comparación con otros niños o con lo que él considera normal o esperado.

En otras palabras, cuando expresa que corre muy rápido y no que sabe correr o puede correr, el niño está evaluando su habilidad y afirmando que ya ha observado un criterio de desempeño y cree que su ejecución es superior o destacada.

Luego, cuando algunos participantes exponen *"Saltar"* y *"Mover el balón" ante* la pregunta realizada, aunque la expresión sea breve son capaces de identificar directamente una habilidad. El hecho de nombrarla como algo que puede hacer refleja una noción básica de autoeficacia, puesto que reconoce tener la capacidad de interactuar activamente con objetos de juegos y realizar una acción de manera autónoma.

Cuando la participante menciona "*Estar en el patio*" si bien no muestra una percepción clara de autoeficacia, puede interpretarse como una asociación positiva con un espacio de liberación o acción.

Posteriormente, un párvulo expone *"Puedo resbalarme, subir, afirmarme y escalar"* en la cual enumera varias acciones, lo que puede evidenciar una percepción más elaborada de sus propias capacidades. Utiliza el verbo *"puedo"* demostrando un dominio en un entorno desafiante, como podría ser un juego en estructuras físicas.

Además, al analizar la afirmación *"Correr, patear, gritar, chocar"* se observan habilidades tanto físicas como expresivas *"gritar",* lo que puede indicar una visión activa y confiada de sí mismo en situaciones dinámicas. Implica autoeficacia en contextos de juego energético, y la cantidad de acciones mencionadas sugiere seguridad y espontaneidad.

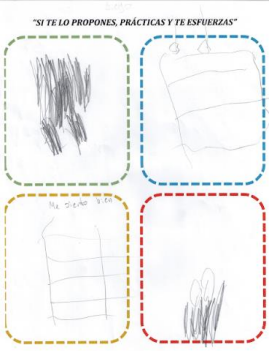
Finalmente hubo un participante del cual no se obtuvo resultado al realizar la pregunta, dicha ausencia de resultados puede deberse a varios factores, timidez, dificultad para verbalizar sus habilidades, inseguridad o falta de

reconocimiento de sus capacidades. Esto podría reflejar una autoeficacia menos desarrollada o dificultades en la expresión de su autopercepción.

Según lo rescatado de los resultados de las niñas y los niños participantes, se pueden evidenciar niveles iniciales de autoeficacia, ya que las expresiones muestran conciencia de habilidades concretas que pueden realizar en situaciones cotidianas, principalmente relacionadas con el juego y la actividad física. En este sentido, las afirmaciones recogidas expresan una percepción del dominio personal sobre ciertas tareas que forman parte de su rutina y entorno inmediato, reflejando diferentes niveles de desarrollo en la capacidad de verbalizar lo que saben hacer.

De acuerdo con lo expresado anteriormente y siguiendo las preguntas de investigación: *¿Cómo te sientes cuando haces estas actividades?* es posible observar los siguientes resultados:

Tabla 8 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Cómo te sientes cuando haces estas actividades?*".

 Luis: *"Bien"*	 Marta: *"Me siento un poco triste"*	 Teresa: *"Me siento feliz"*
 Pablo: *"Me siento bien"*	 Alberto: *"Me siento bien y feliz"*	 Alfredo: *"Me siento con energía"*

 Arturo: “Me siento enojado cuando pierdo”		

Los resultados exponen emociones que surgen al realizar actividades favoritas, lo cual es esencial para comprender el nivel de autoestima de las niñas y niños participantes en esta etapa del desarrollo. Podemos rescatar que los párvulos tienden a vincular el disfrute de la actividad con una emoción positiva hacía sí mismos, lo que indica una percepción saludable de su valor personal en esos contextos. No obstante, también se evidencian matices que muestran cómo la autoestima puede verse afectada por factores como el rendimiento o la interacción con otros.

Al analizar algunos casos como *“Bien”* y *“Me siento bien”* se puede examinar que es una respuesta positiva. aunque un poco general, reflejan comodidad y bienestar, lo cual puede verse como un signo de autoestima estable, sin embargo, no existe mucha elaboración verbal o los recursos necesarios para expresar el sentir con más profundidad. Asimismo, podemos observar el resultado *“Me siento feliz”*, la cual es una expresión clara de autoestima positiva, reflejando que, la actividad expresada la hace sentirse bien consigo misma, lo que indica disfrute y satisfacción personal. Y, además, existe el caso en el que se combinan dos estados emocionales positivos *“Me siento bien y feliz”*, lo que indica una

percepción clara y positiva de sí mismo durante la actividad. Por lo que se puede evidenciar que se reconoce como alguien valioso y satisfecho al actuar.

Luego, se evidencian otras expresiones al ser consultados por su sentir como: *"Me siento con energía"* que muestra no solo ser una emoción positiva, sino que también una activación corporal y emocional asociada a la motivación. Puede entenderse como un signo de autoestima positiva en acción, por lo que se siente capaz, vital y entusiasmado.

También, hay algunas afirmaciones que se destacan por ser diferentes al resto, como: *"Me siento un poco triste"* ya que expresan una emoción negativa en un contexto que suele ser placentero en la infancia. Esto podría asociarse a una baja autoestima o a una experiencia específica: posiblemente siente que no logra lo que espera o que otros podrían hacerlo mejor. Si lo analizamos de la Teoría de los yoes posibles, en este escenario podría entrar en conflicto su yo actual y su yo posible deseado (Miras, 2001), es decir que, tal vez tiene una imagen de cómo le gustaría desempeñarse en esa actividad o cómo quisiera sentir, lo que puede generar frustración o tristeza.

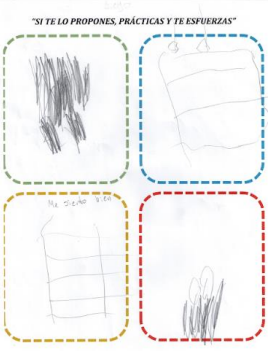
Además, es posible que esté experimentando una forma del yo temido al imaginar que no es capaz o que otros lo hacen mejor. Esto puede indicar que la niña internaliza expectativas propias o ajenas, y al no cumplirlas se autoestima se ve afectada. Este tipo de manifestaciones emocionales evidencian cómo los yoes posibles comienzan a moldear la autoestima infantil desde edades tempranas, influyendo tanto en la motivación como en la percepción de competencia personal.

Finalmente, el resultado "*Me siento enojado cuando pierdo*" nos introduce a una dimensión muy valiosa ya que apunta al valor personal del participante vinculado al éxito o al fracaso. Al manifestar enojo al momento de perder puede evidenciar que el niño asocia su valía con su rendimiento, esto significa que se está evaluando en función a sus logros. Si gana, probablemente se sienta bien consigo mismo, pero si pierde se enoja, lo que puede ser una señal de que su autoestima depende de si tienes éxito o no. No se basa en una valoración interna, sino que depende de sus resultados.

Los resultados develan un panorama emocional diverso que muestran distintos niveles y formas de autoestima. Las emociones como felicidad, bienestar y energía apuntan a una autoestima positiva y fortalecida en contextos de disfrute, Las afirmaciones que expresan enojo o tristeza, en cambio, ayudan a identificar situaciones donde la autoestima podría estar en riesgo o depender de factores externos.

Siguiendo con las preguntas de investigación: *¿Por qué crees que puedes hacer esas actividades?* los resultados fueron los siguientes:

Tabla 9 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿Por qué crees que puedes hacer esas actividades?*".

 Luis: *"Porque soy un niño"*	 Marta: *"Porque mi mamá me lleva"*	 Teresa: *"Porque juego con mi papá"*
 Pablo: *"Porque sí"*	 Alberto: *"Porque salgo a jugar"*	 Alfredo: *"No respondió*



Arturo: *"Porque quiero hacerlo"*

Una de las afirmaciones apunta a una autoidentificación más general, y se muestra cuando expresa *"Porque soy un niño"*, ya que justifica sus acciones simplemente por su condición de ser un niño. Esto demuestra un nivel de autoconcepto basado en una categoría o de rol social, aun sin mucha elaboración personal. Refleja estar en una etapa en la se define a partir de etiquetas externas.

Luego, cuando una de las participantes expresa: *"Porque mi mamá me lleva"*, su autoconcepto se construye en función a un agente externo (su madre). Esto indica que la niña no se centra en lo que ella puede hacer o quiere hacer, sino en lo que otros le permiten hacer, demostrando que su sentido de capacidad puede que aún no esté completamente internalizado.

Cuando se analiza el resultado *"Porque juego con mi papá"* podemos vincular la construcción de su autoconcepto con las relaciones significativas. Su acción está validada por el acompañamiento de un vínculo afectivo, lo cual podría implicar una valoración de así a través del vínculo. El sentido de disfrute parece depender de otro, pero a su vez revela una imagen de sí asociada al compartir y al afecto.

Por otro lado, se obtuvo una expresión un poco más breve *"Porque sí"* que posiblemente indica una etapa temprana en la construcción del autoconcepto o escasa disposición verbal en el momento. A su vez, puede reflejar que aún no ha desarrollado la capacidad de expresar motivaciones internas o simplemente no considera necesario justificar lo que disfruta. Y, también puede leerse como una forma de afirmar un deseo sin explicaciones: una afirmación simple del yo.

Una de las afirmaciones se acerca más a una descripción de acción que a una justificación profunda, ya que expresa: *"Porque salgo a jugar"* y esto podría mostrar cierta autonomía, ya que el participante no se refiere a otros, sino a su propia iniciativa.

También, se obtuvo un resultado más claro en términos de autonomía y autoconcepto positivo: *"Porque quiero hacerlo"*, puesto que el párvulo justifica sus acciones asociadas a su deseo y voluntad personal, lo que podría indicar un yo más definido, capaz de conocer sus intenciones: hace la actividad porque así lo decide, no porque los otros lo propicien.

Como en las otras preguntas, aquí también se manifiesta la ausencia de resultados, ya que existió un participante que no se expresó de forma verbal y esto puede deberse a cierta timidez, falta de comprensión de la pregunta, dificultad de verbalización o carente reflexión sobre su motivación.

En resumen, los hallazgos de esta investigación evidencian cómo las niñas y los niños -mediante el juego y las actividades cotidianas que disfrutan. inician la construcción de una imagen de sí mismos que se relaciona con su percepción de autoeficacia, autoestima y autoconcepto. Los resultados obtenidos revelan distintos grados de elaboración en la percepción del yo: algunas niñas y niños indican motivaciones internas (*"Porque puedo hacerlo"*), mientras que otros se describen a través de lo relacional o de los roles generales (*"Porque juego con mi papá", "Porque soy un niño"*). Esto corrobora que el autoconcepto durante la infancia está en un proceso de formación donde afectan tanto las experiencias individuales como los vínculos afectivos.

Asimismo, se muestra que el placer en una actividad está a menudo relacionado con la percepción de eficacia en ella, y que dicha percepción influye directamente la forma en que las personas se valoran a sí mismas, La capacidad de reconocer lo que pueden hacer, cómo se sienten al hacerlo y porque creen que lo logran, proporciona elementos clave para entender su construcción identitaria.

A continuación, se presentará una segunda dimensión para el análisis de la investigación, la cual desarrolla una subdimensión más especifica frente al estudio.

4.2 Roles y estereotipos de género.

4.2.1 Diferenciación de representaciones de género.

En la subdimensión se analizará la influencia de los factores sociales, culturales e históricos en la construcción de la identidad durante la primera infancia. En este sentido, busca identificar cómo se manifiesta la visión de género en niñas y niños en sus discursos, desde la reflexión y el cuestionamiento de estereotipos a partir de sus propias características, comportamientos y preferencias, por tanto, aborda la observación de cómo significan las niñeces sus acercamientos a los roles sociales de género y las formas de comprenderlos, a partir de sus percepciones y reconocimiento de factores identitarios.

Como se ha mencionado con anterioridad, es importante incorporar la mediación de texto literarios en el proceso educativo destacando que la literatura infantil no sólo promueve el desarrollo del lenguaje sino también es una herramienta para interpelar las construcciones culturales y sociales que configuran la identidad de niñas y niños. Por tanto, se abordarán las representaciones de género en los significados identitarios de niñas y niños desde las expresiones orales y gráficas a partir del texto literario “¡Soy una niña! de Yasmeen Ismail. A la niña de la historia constantemente la confunden con un niño, el texto transmite un mensaje central sobre ser una niña no limita el cómo se comporta, celebrando su identidad personal libre de los estereotipos, se infiere un cansancio de una niña frente a los prejuicios y el sexismo imperante. Esta historia trabaja la igualdad de género al desafiar expectativas rígidas sobre los roles de género. Asimismo, en la investigación de Martínez et al. (2023) exponen que el texto literario delimita los roles de lo femenino y masculino dentro de la infancia, dicha obra habla de características conductuales y emocionales de forma diferenciada para niñas y niños desde la vida de la protagonista. Posteriormente, al desarrollar un proceso de lectura con las niñas y los niños, se debate mediante una discusión grupal, los significados asociados a roles sociales que se distinguen desde el texto en sus experiencias en la cotidianidad de sus acciones, a través de la siguiente pregunta:

¿cómo crees que se siente cuando la confunden con un niño? Con el objetivo de conocer su comprensión frente a los sentires de otros y proyectarse a sí mismos.

> *Juan: "Cuando yo era más niño me confundían con una niña porque tenía el pelo largo. También me decían que era una niña porque yo era sensible y lloraba mucho, me sentía mal."*

En este ejemplo, se evidencia cómo Juan se identifica con la protagonista del libro, ya que a ella la confundían siempre con un niño debido a sus comportamientos, intereses y formas de expresarse los cuales no se ajustan a los estereotipos tradicionalmente asociados a lo que "debe ser" una niña, limitando la libertad de expresión y el reconocimiento individual. Por tanto, revela la forma en cómo los estereotipos de género comienzan a operar desde edades tempranas, por lo que se moldea la percepción que niñas y niños tienen de sí mismos. Al mencionar *"me confunden con una niña porque tenía pelo largo*" se expone los atributos físicos que socialmente tienden al género femenino, además, tan sólo a sus 5 años ya ha recibido mensajes de que llorar o mostrar sensibilidad no es aceptable para su género, lo cual pudiese generar un pensamiento de desaprobación al expresar sus emociones. En este caso, es importante destacar que las normas sociales en la construcción de la identidad están fuertemente arraigadas en las niñas y los niños pues la transmisión temprana de estereotipos podría limitar la expresión individual y se condiciona el sentir (Contreras y Flores, 2022).

Por otro lado, se formularon las siguientes preguntas: *¿es niña o niño? ¿por qué crees que es niña o niño? En conjunto de la muestra de imágenes incógnitas de manera individual con el fin de* conocer si existen o no estereotipos frente a los colores, la ropa, las acciones y otras características.

Tabla 10 Análisis de experiencias verbales y gráficas "*¿es niña o niño? ¿por qué crees que es niña o niño?*".

Imagen 1.	**Imagen 2.**	**Imagen 3.**
		
Gladys: "Creo que es una niña y un niño, porque esa polera es de niña y esa de niño" *Teresa: "Son niña y niño, por el color de la ropa"* *Hugo: "Son niños, porque los niños juegan a la pelota"* *María: "Son niños, porque los niños juegan a eso, yo los he visto"*	*Carmen: "Son niños y niñas, porque a los niños les gusta este color (rojo) y las niñas usan pantalón corto"* *Teresa: "Son niñas y niños, por el color de la ropa"* *Hugo: "Es una niña y niño, porque una tiene el pelo largo y los otros no"*	*María y Hugo: "Son niñas, porque a las niñas les gusta jugar a las muñecas"*

De acuerdo con la información obtenida, desde la infancia niñas y niños podrían internalizar los estereotipos de género que pueden escuchar de los adultos, en su mayoría, son durante interacciones, diálogos y modelos que observan. En las respuestas, se puede analizar que niñas y niños de 5 años ya categorizan estructuras sociales rígidas sobre colores, actividades y formas de vestir que son normadas para la niña o el niño. Por tanto, los estereotipos surgen de manera espontánea, sin embargo, son el resultado de las socializaciones que experimentan en sus contextos y que luego reproducen.

Por ejemplo, en las siguientes expresiones: "*ese color es de niña*", "*los niños juegan a la pelota*", "*las niñas juegan a las muñecas*", se refleja el arraigo de

experiencias sociales sobre lo que se considera adecuado para cada género. Estas asociaciones vinculan al género femenino con características atribuidas a las mujeres, y al género masculino con cualidades socialmente relacionadas con los hombres. Tales ideas pueden ser utilizadas para interpretar y organizar su propia identidad teniendo en consideración la información de su entorno. Por otra parte, se puede inferir que el lenguaje desde la adultez, en ocasiones, refuerza la diferenciación de forma explícita pero constante, lo cual puede causar que niñas y niños reproduzcan dichos estereotipos. Asimismo, se observa que las y los participantes no solo expresan lo que creen, sino que también podrían estar repitiendo lo que han escuchado, integrando activamente en sus propias experiencias, tales como "yo los he visto" sirven para justificar sus opiniones (Rojas, 2018).

Igualmente, se formuló una pregunta con el propósito de conocer las perspectivas de las niñas y los niños sobre las dinámicas familiares en sus hogares. La pregunta planteada fue: *¿Qué tareas cumplen en el hogar las personas con las que vives?* El objetivo era observar sus respuestas espontaneas y comprender sus visiones respecto a lo que experimentan en sus hogares. Esto se considera relevante, ya que desde temprana edad comienzan a interiorizar ideas sobre los roles y responsabilidades asignados a hombres y mujeres dentro de su contexto. A partir de esta indagación, se evidenciaron las siguientes respuestas:

> *Carmen: "mi mamá y mi papá cuidan al bebé (hermano), mi mamá le cambia el poto y el papá **sólo juega con él**"*
> *Gladys: "**El papá ayuda a la mamá** en algunas cosas, lava la loza, guarda la ropa, yo juego con mi hermanito"*
> *Alberto: "Mi mamá limpia baños, la cocina, la sala de estar, mi hermana sólo cuida a la bebé (hermana) y mi papá **ayuda** a mi mamá a limpiar"*
> *María: "**Mi papá cocina y hace aseo cuando la mamá no está**, porque ella tiene que hacer todo, como ordenar, ella hace todo eso porque mi papá es el más desordenado de la casa".*

A partir de la información obtenida mediante el diálogo e insumos gráficos, se puede demostrar que Alberto, Gladys y Carmen relatan el uso normado del

concepto ayudar para referiste a las acciones que los padres realizan dentro de la casa, dicho lenguaje refleja una visión normada y tradicional de los roles de género frente a los labores que cumplen las personas en el hogar, esto puede deberse a la influencia de las conversaciones que presentan los adultos al referirse a sus propias acciones, puesto que el uso del lenguaje puede ser un mecanismo lingüístico que naturaliza y oculta la desigualdad género (Villaroel et al., 2023).

Por lo tanto, es posible analizar que dentro de un contexto cultural sigue arraigado los roles que históricamente las mujeres han sido concebidas como las encargadas de labores y el cuidado infantil, mientras que hombres se vinculan a una participación secundaria en el hogar, lo cual genera desigualdad (Domínguez, 2012), por ejemplo, cuando se dice "*el papá ayuda*" se infiere que el orden, cuidado, limpieza son deberes sólo de la mamá. Por ende, el trabajo de la mujer se presenta como permanente y abarcativo. En particular, Emma menciona que su madre hace "todo" dentro de casa, lo cual refuerza la percepción del rol y por otro lado, la sobrecarga del trabajo doméstico es naturalizada y, en este caso, no cuestionada.

Por lo tanto, mediante las conversaciones con los participantes, se evidencia que sostienen un modelo donde el trabajo doméstico no es reconocido como un trabajo socialmente válido, sino extensión normada del rol de la mujer, lo cual podría invisibilizar la carga mental, física y emocional desde la infancia, ya que en respuestas anteriores participantes mujeres del estudio exponen que "limpian" y "ordenan" dentro de sus deberes.

Por esta razón, el lenguaje juega un papel importante en la perpetuación de una jerarquía simbólica dentro de las dinámicas familiares, en la que las desigualdades refuerzan el control masculino sobre los tiempos y modos de participación en las tareas domésticas. La mirada que se trasmite a través del lenguaje podría ser replicada en los discursos de niñas y niños, lo que sugiere que desde la infancia se asimilan las normas y expectativas relacionada con los roles de género. En los relatos obtenidos, se evidencia cómo las niñas y los niños reproducen la diferenciación de roles, lo que expone la presencia de un sistema

cultural que no sólo normaliza estas diferenciaciones, sino que las refuerza a través del lenguaje cotidiano, por tanto, subyace un sistema cultural actúa como un modelo que transforma la percepción de lo que se espera de cada género, configurando las identidades y comportamientos en función de normas preestablecidas (Butler, 1990).

En conclusión, los significados que los participantes construyen respecto a los roles de género reflejan una internalización de las normas sociales que engloban las expectativas sobre lo que se considera apropiado a cada sexo. Mediante las discusiones grupales e individuales, evidenciamos que las niñas y niños tienden a reproducir de manera consciente o inconsciente los estereotipos tradicionales asociados a la participación y distribución de responsabilidades dentro de un hogar. Los resultados obtenidos muestran que desde la infancia se moldea por un sistema patriarcal que asigna roles fijos y estáticos según el género (femenino o masculino) lo cual vemos reflejados en sus respuestas espontaneas, por ejemplo, se identifica como normalizan las tareas domésticas como una responsabilidad femenina, vinculada a la figura materna o abuela, mientras que la figura masculina se asocia a la autoridad, dichas dinámicas familiares emergen en sus discursos orales y gráficos.

4.3 Relación de dimensiones frente a la información obtenida

Al analizar la información obtenida, se puede comprender la relación entre la construcción epistémica del sí mismo y su relación con otros en la infancia, y el reconocimiento de capacidades y habilidades con las percepciones identitarias. Es decir, la identidad y la valoración de sí mismos se configuran a partir de los significados que niñas y niños asignan sus experiencias, relacionándolos con las representaciones de género las cuales se proyectan como marcos interpretativos que orientan lo que saben y creen de sí mismos (Moscovici, 1961).

En ese sentido, al vincular las subdimensiones, se percibe que el reconocimiento está mediado por las representaciones sociales de género, que

orientan lo esperado de la infancia dependiendo de su género actuando como filtros de significado y condicionan la forma en que la identidad es percibida y expresada. Así, la construcción identitaria y el autoconocimiento de la infancia se enmarca en procesos históricos y sociales, lo que evidencia que la identidad no es fija sino dinámica, relacional y situada (Vygostky, 1979), y está condicionada desde los estereotipos de género los cuales limitan la expresión y el reconocimiento individual. Lo mencionado prescribe las actividades, gustos y preferencias apropiadas a cada niña o niño, por lo que la identidad infantil no se construye de manera aislada sino en el dialogo e interacciones y estructuran la comprensión que las niñas y los niños asignan a su identidad orientando lo que se considera posible y aceptable.

En este marco, los estereotipos de género pueden incidir directamente en el reconocimiento, autoconcepto y autoestima, afectando la forma en que niñas y niños valoran sus habilidades y se perciben a sí mismos. Por ende, las limitaciones simbólicas afectan la construcción del autoconcepto y repercuten en su autoestima, al verse restringidos en la posibilidad de reconocerse competentes o validos más allá de los roles impuestos

Los participantes relacionan de manera inconsciente la construcción epistémica del sí mismo en base a la estructuración del rol femenino o masculino, esto se percibe directamente en la reproducción de sesgos estereotípicos en las interacciones sociales. Los mensajes trasmitidos por adultos y referentes significativos evidencian que el reconocimiento esta mediado por la interpretación de las normas sociales sobre el género (Butler, 1990).

En cuanto a los hallazgos diferenciados entre cada establecimiento, no se observan grandes contrastes, pues en ambos aparece una constante: en la infancia, los significados identitarios se construyen, en gran medida, de las percepciones y creencias que niñas y niños elaboran sobre sí mismos en vínculo estrecho con los demás, mediadas por roles y estereotipos de género que limitan sus posibilidades expresivas. A pesar de las particularidades contextuales de cada institución, ya sean pedagógicas, estructurales, etc, persiste un trasfondo común

difícil de desarticular: la influencia de los discursos sociales sobre género y de las estructuras adultocéntricas que atraviesan de manera transversal los procesos de construcción identitaria infantil.

Lo mencionado con anterioridad, nos permiten afirman que la construcción epistémica del sí mismo y su relación con otros y el reconocimiento de capacidades y habilidades están interconectadas con las percepciones identitarias, mediadas por las representaciones y roles de género. En este contexto, las representaciones son filtros de significados que condicionan lo que los participantes expresan o reconocen de aquellos.

CONCLUSIONES

La construcción de la identidad en la infancia es uno de los procesos más importantes en la vida humana, ya que sienta las bases de cómo los individuos se perciben a sí mismos, cómo interactúan con los demás y cómo entienden su lugar en el mundo (Mineduc, 2018). En este camino, los roles y estereotipos de género actúan como moldes invisibles pero poderosos, que limitan y condicionan las posibilidades de ser y expresarse desde los primeros años de vida (González y Rodríguez, 2020).

Desde el nacimiento, las niñas y los niños son ubicados en un entramado simbólico cargado de significados culturales que vinculan lo masculino y femenino con ciertos comportamientos, emociones, capacidades y aspiraciones. Este sistema de género mantenido en gran medida por estructuras patriarcales no sólo dicta cómo las personas deberían comportarse en función de su género asignado, sino también castiga a cualquiera que no siga estos patrones normativos (Villaroel et al., 2023). Por lo tanto, el género deja de ser solo una etiqueta y se convierte en una fuerza prescriptiva que interrumpe y moldea el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia y las interacciones sociales.

El “yo” infantil no se construye en el vacío; se configura en diálogo constante con las miradas ajenas, las normas, las expectativas sociales y con los mensajes que la cultura emite sobre lo que es deseable, apropiado o aceptable según el género. El concepto de “yo espejo” (Cooley, 2005) como plantea la investigación, refleja esta dimensión relacional de la identidad; tanto las niñas como los niños aprenden a verse a través de los ojos de los otros, internalizando sus juicios y adaptando su comportamiento a las normas predominantes. Este proceso puede generar conflictos, especialmente cuando ser auténtico va en contradicción con los mandatos de género que se imponen.

Estas vivencias no solo afectan el bienestar emocional de la infancia, sino también limitan su desarrollo integral, restringiendo el abanico de experiencias, emociones y talentos que pueden cultivar libremente (Villaroel et al., 2023).

Los objetivos de investigación se alcanzaron a través de la exploración sistemática de los significados identitarios que niñas y niños construyen en torno a roles y estereotipos de género durante talleres participativos vinculados al desarrollo del lenguaje, como: dibujos, autorretratos, lectura de cuentos, conversaciones guiadas. Se constituyó en una estrategia metodológica que no solo estimulara la expresión espontánea y creativa de las y los participantes sino también permitió acceder a sus propias representaciones sociales en torno al género.

A través de estas instancias, se pudo evidenciar cómo las niñas y los niños internalizan y reproducen las normas sociales y de género presentes en su entorno, las cuales se manifiestan tanto en sus expresiones gráficas como en sus relatos verbales. Dichas reproducciones revelaron la presencia de estereotipos físicos, conductuales y emocionales, así como la influencia de narrativas adultocéntricas que moldean sus percepciones de lo que “corresponde” a cada género. De igual forma, emergieron momentos en los que algunas y algunos participantes se distanciaron de estos modelos tradicionales, mostrando gestos de agencia y creatividad en la construcción de sus identidades.

Este proceso investigativo permitió visibilizar las huellas que deja la interacción con los adultos significativos y con sus pares en la configuración de la identidad infantil. La investigación muestra que estas interacciones son determinantes no solo en la transmisión de normas y expectativas de género, sino también en la posibilidad de abrir espacios de cuestionamiento y transformación. En este sentido, los hallazgos permiten afirmar que se cumplió el propósito central de la investigación, al develar los modos en que las infancias elaboran significados identitarios a partir de la tensión entre la reproducción de roles estereotipos y género. Por lo que la metodología basada en el lenguaje, la expresión oral y la representación gráfica resultó fundamental para captar los significados que las

niñas y los niños construyen, puesto que permitió acceder a sus mundos simbólicos desde un enfoque respetuoso y acorde a su etapa de desarrollo. Estas estrategias permitieron que expresaran sus ideas, emociones y percepciones sin las limitaciones de imponer el discurso adulto, favoreciendo una comprensión auténtica de sus voces.

Además, el uso de textos literarios permitió abrir espacios de dialogo donde las niñas y los niños pudieron proyectar, comparar y cuestionar cuestiones identitarias y roles de género de una manera diferente. Las discusiones grupales facilitaron la construcción de significados en interacción con sus pares, mientras que las instancias individuales ofrecieron un espacio seguro de expresión más personal, enriqueciendo los resultados de la investigación.

En esta misma línea, la pregunta de investigación encuentra respuesta en los resultados que muestran cómo los elementos anteriormente mencionados se instalan de manera temprana, muchas veces naturalizados, en las experiencias infantiles. El estudio manifiesta que los roles y estereotipos de género moldea la manera en que las niñas y los niños se perciben a sí mismos, afectando su autoconcepto, autoestima y autoeficacia.

La internalización temprana de los estereotipos de género no es un fenómeno superficial, es una herida profunda que puede mermar la percepción de competencia en áreas claves del desarrollo personal y social: afecta la manera en que las niñas y los que se perciben a sí mismos, sus capacidades, sus emociones, su valía y sus aspiraciones (Villaroel et al., 2023). Desde edades muy tempranas, tanto las niñas como los niños empiezan a recibir y absorber mensajes explícitos e implícitos sobre lo que se espera de ellas y ellos según su género, siendo los vínculos afectivos y las interacciones los principales emisores de aquellos mensajes (Lecannelier, 2009). Esta internalización ocurre en una etapa clave para el desarrollo de su autoconcepto y autoestima, lo que significa que sus efectos pueden perdurar a lo largo del tiempo.

Los resultados del estudio revelan que los significados identitarios que niñas y niños construyen en relación con los roles y estereotipos de género están profundamente influenciados por su entorno cercano, especialmente por los vínculos que establecen con figuras adultas significativas en su vida. A través de los talleres participativos -como dibujos, autorretratos, lectura de cuentos, conversaciones guiadas- se evidenció cómo estas figuras influyen de manera decisiva en el desarrollo de su autoconcepto, autoestima y autoeficacia. En diferentes instancias, los adultos eran frecuentemente nombrados por las niñas y los niños, señalando el papel central que juegan. Estas figuras no solo sirven como modelos de comportamientos, sino también como fuentes de creencias y expectativas sobre los párvulos creen que pueden o deben hacer. Esto pone en evidencia cómo los estereotipos de género se internalizan tempranamente, limitando las posibilidades de expresión y relación, lo que restringe el potencial de desarrollo integral de cada individuo perpetuando desigualdades que se disfrazan como sentido común. Reconocer esto es el primer paso hacia la creación de una sociedad más justa, donde cada niña y niño pueda crecer sin los límites que otros han decidido imponerle.

Creemos que las niñas y los niños tienen la capacidad de redefinir lo que significa ser mujer u hombre, especialmente si se les proporciona un entorno que fomente la reflexión crítica, la empatía y el respeto por la diversidad por lo que las perspectivas feministas y los movimientos sociales actuales brindan herramientas valiosas para derribar los estereotipos de género y abrir puertas hacia la construcción de identidades más auténticas, diversas y justas. Al deconstruir, cuestionar los roles tradicionales y ampliar las posibilidades de ser, se fomenta un desarrollo infantil más libre, donde cada persona puede explorar su identidad sin temor al juicio, al castigo o a la exclusión.

Por lo tanto, reconocer y entender cómo los roles y estereotipos de género impactan en la infancia no es solo una cuestión de justicia social, sino que también es una necesidad pedagógica, psicológica y ética (Guzman, 2021). A menudo, se habla de género en términos de justicia social como una lucha por la igualdad de

oportunidades y derechos entre mujeres y hombres (Kerkhoven et al., 2016; Morales, 2023). Y, aunque eso es esencial, entender la influencia de los estereotipos de género va mucho más allá de lo político o legal, se trata de comprender cómo estas ideas moldean profundamente la vida emocional, cognitiva y social de los párvulos desde una edad muy temprana.

Educar sin estereotipos es abrir una puerta a la libertad, permitiendo que cada infante descubra quiénes son realmente, sin cadenas de lo que la sociedad espera de ellos según su género. Se trata de crear espacios donde puedan experimentar, cometer errores, expresar sus emociones y elegir sus intereses sin miedo al juicio o a la desaprobación. Educar para la equidad significa entender que no es tratar a todos exactamente de la misma manera, sino de reconocer las diferencias y necesidades únicas de cada una y uno, asegurando que todas y todos tengan la misma oportunidad y derecho para desarrollarse plenamente. Además, se trata de fomentar identidades más humanas, alejándonos de visiones rígidas, binarias y estereotipadas de género. Es importante reconocer que cada persona es única, con una mezcla compleja de rasgos, talentos y emociones que no deben ser encasillados en “masculino” o “femenino”, permitiendo así que la diversidad humana brille en toda su riqueza. Menos condicionados por lo que “deben ser” y más guiados por lo que “quieren ser”.

Gracias a los dos establecimientos estudiados en esta investigación y sus resultados, se puede constatar que ambos casos se repite un patrón: la construcción de significados identitarios en la infancia se da principalmente a partir de las percepciones y creencias que niñas y niños tienen de sí mismos en relación significativa con los demás, mediadas por roles y estereotipos de género que limitan sus posibilidades expresivas. Lo que pone en relieve que las escuelas no funcionan como espacios aislados, sino como escenarios que reproducen imaginarios y normas provenientes de la sociedad en su conjunto. De este modo, los estereotipos de género dejan de ser hechos anecdóticos y circunstanciales para pasar a ser un entramado cultural que, en una línea transversal, se instala en la experiencia educativa, influyendo en cómo niñas y niños se conciben a sí

mismos y en cómo se relacionan con los demás. Así, lo que está en juego es mucho más que la transmisión de un rol o una conducta, sino la consolidación temprana en la manera en la que infancias pueden soñar, expresarse y proyectarse en el mundo, siendo el adultocentrismo el que actúa como eje regulador que señala qué expresiones son reconocidas como validas y cuales quedan discriminadas, interviniendo en la configuración de la identidad de las infancias (Villaroel et al., 2023).

Los resultados de esta investigación evidencian que la construcción de la identidad infantil es un proceso profundamente intersubjetivo y social, no se desarrolla de manera aislada ni como una simple expresión individual; más bien se forma dentro de un entramado de relaciones afectivas, culturales y simbólicas que rodean a las niñas y los niños desde las primeras etapas de su vida. En este contexto, los vínculos afectivos (especialmente con las significativas como madres, padres, cuidadores) juegan un papel fundamental. No solo brindan apoyo emocional, sino que también actúan como espejos y mediadores en la formación del autoconcepto. Es en la interacción cotidiana, en los gestos repetidos, en las palabras que se dicen o se omiten, en los juegos permitidos y los roles asignados, donde se transmiten, a menudo de manera inconsciente los marcos de significado sobre el género.

A través de estos lazos relacionales (Lecannelier, 2009) las niñas y los niños no solo aprenden a verse a sí mismos como individuos con un nombre, una historia y un lugar en el mundo, sino que también asimilan las normas sociales y culturales sobre lo que ‘deben ser’ asociado a su género. Esto se evidenció, por ejemplo, cuando en los talleres participativos expresaron frases como *‘Soy feliz porque quiero a mi mamá y ella me quiere a mí’* o *‘Me gusta mi cabello porque mi papá dice que es hermoso’*, mostrando cómo su autoconcepto se forma en relación con la valoración y el reconocimiento proporcionados por sus figuras significativas, reflejando la influencia de los vínculos afectivos en la internalización de roles y expectativas de género. Lo significa que empiezan a adoptar representaciones, roles y estereotipos que actúan como guías invisibles para su

comportamiento. Todo esto se graba en la subjetividad infantil moldeando no solo sus acciones, sino también sus emociones, deseos, sueños y límites. Así, el sistema de género se perpetúa como una estructura simbólica que define lo que es posible o esperado para cada niña y niño, restringiendo sus márgenes de expresión y su manera de estar en el mundo.

En este sentido, entender cómo se forman estos significados de género desde la infancia no solo nos ayuda a visibilizar las raíces de la desigualdad, sino que también abre la puerta a la transformación. Reconocer la influencia de estos estereotipos es un primer paso fundamental para replantear las prácticas educativas, familiares y sociales desde una perspectiva más crítica, empática y liberadora que permita a cada párvulo desarrollarse desde su autenticidad y no desde la imposición. Solo así se podrá avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, donde el género no sea una limitación, sino que acompañe de manera libre y consciente la construcción de identidades plenas.

Si bien se ha logrado superar la desigualdad entre hombres y mujeres asociadas a los roles sociales de género, siguen existiendo los estereotipos que potencian visiones sesgadas de la realidad y limitan la comprensión del mundo que subyace del modelo sociocultural machista (Domínguez, 2012), como también, de las representaciones basadas en la normativa adultocéntrica de la sociedad las cuales tienen alto impacto en el desarrollo infantil y la construcción de significados de identidad (Villaroel et al., 2023). Por ende, la sociedad adultocéntrica tiende a imponer una visión estereotipada de género que puede limitar la auto expresión y autoconocimiento de la niña y el niño, ya que pueden moldear las percepciones en la infancia teniendo implicaciones variadas.

En este contexto, el adultocentrismo funciona como un dispositivo que no sólo subordina la infancia, sino que además valida y reproduce los valores del sistema patriarcal (Villaroel et al., 2023). Al priorizar las miradas y decisiones adultas, se niega el derecho de niñas y niños a participar activamente en la interpretación y creación de sus propias realidades. Lo mencionado, refuerza una jerarquía simbólica en la cual las infancias son vistas como objetos de protección y

corrección, más que como sujetos activos con capacidad de agencia. Tal perspectiva limita no solo el reconocimiento de sus derechos, sino también la posibilidad de transformar los imaginarios sociales sobre el género desde edades tempranas. Por tanto, resulta imprescindible cuestionar las estructuras adultocéntricas y de género que condicionan el desarrollo infantil, promoviendo espacios de diálogo, escucha y reconocimiento de la diversidad como valor fundamental.

Finalmente, este estudio abre la posibilidad de repensar las prácticas educativas desde una perspectiva crítica y transformadora, en la medida en que invita a cuestionar las estructuras adultocéntricas y de género que históricamente han configurado la educación infantil. En este sentido, implica reconocer que los procesos de aprendizaje-enseñanza no son neutros, sino que transmiten representaciones sociales y culturales que influyen directamente en la construcción identitaria de las infancias. Se espera que esta investigación contribuya a la consolidación de una pedagogía más inclusiva, liberadora y respetuosa de las voces infantiles, reconociendo a las y los párvulos como sujetos activos de su propio desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcántara, E. (2016). ¿ Niña o niño? La incertidumbre del sexo y el género en la infancia. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, *2*(3), 3-26.

Alonso, C. (2004). *La construcción de la identidad de género. Un enfoque antropológico*. *Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(2), 27-38. https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/view/494

Álvarez, M. S., & Artigas, M. B. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5 años. *Ondina-Ondine*, (3), 105-140.

Amurrio Vélez, M., Larrinaga Rentería, A., Usategui-Basozobal, E., & Del Valle Logroño, A. I. (2012). Los estereotipos de género en los/las jóvenes y adolescentes. *Donostia: Eusko Ikaskuntza*.

Apple, M. (2002). *Educación y poder* (2 ed.) Paidós.

Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (50), 40-82.

Bardin, L. (2011). Análisis de contenido. Madrid: Akal.

Biblioteca del Congreso Nacional. (2018) Ley 21.120 Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480

Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, J., Sabariego., Sans, A., Torrado, M., y Vilà, R. (2009). *Metodología de la*

investigación educativa. (PDF) METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA RAFAEL BISQUERRA.pdf | Ana Elvira - Academia.edu

Batjin, M. (1982). Estetitca de la creación verbal.

Brooker, L., y Woodhead, M. (Eds.). (2008). *La diversidad y la primera infancia*. La Universidad Abierta. https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2017/10/DiversidadyPrimeraInfancia.pdf

Butler, J. (1998). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex"*. Routledge.

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Cala, C. (2009). Evolución de la perspectiva de género en Psicología. Revista Mexicana de Psicología

Cantón, J., Cortés, R. & Catón, D. (2011). Desarrollo socioafectivo y de la personalidad. Alianza.

Carazo, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & gestión, (20), 165-193. Redalyc.El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica

Chacón, J. 2015. Antropología e infancia. Reflexiones sobre los sujetos y los objetos. Cuicuilco 64, pp. 133-153. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592015000300007

Chaves, M. P., Zapata, A. F. R., y Arteaga, I. H. (2014). *Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social*. Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación, 86-100. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: UNA REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN COMO HECHO SOCIAL | UNIVERSITARIA: Docencia, Investigación e Innovación (udenar.edu.co)

Colás. (2007). La construcción de identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. Revista de Investigación Educativa. Vol 25. https://revistas.um.es/rie/article/view/96661/92871

Cooley, C. H. (2005). El yo espejo. *CIC. Cuadernos de información y Comunicación*, (10), 13-26.

Coll, C. Palacios, J. Marchesi, A. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En M. Miras (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación* (Segunda ed.,pp. 309-325). Alianza Editorial.

Contreras, C. C., y Aguilar, P. F. (2022). El desafío de una nueva socialización de género en la educación infantil. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 8(1), 82-92. EL DESAFÍO DE UNA NUEVA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL | Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (uv.cl)

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). *Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, Resolución 44/25*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

De la Jara Morales, I. (2018). Adultocentrismo y género como formas negadoras de la cultura infantil. *Revista Saberes Educativos*, (1), 47-67.

Domínguez, M. (2012). La división del trabajo doméstico en las parejas españolas. *Revista Internacional de Sociología, 70*(1), 153–179. https://doi.org/10.3989/ris.2009.08.26

Erickson, E. (1968). Identity, youth and crisis. New York: Norton.

Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado. Paidós Goldin

Fernández, B. R. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and Share Psychology*, *1*(3).

Fernández, M., Mora, G., & Briceño, C. (2023). Género y Educación: reflexiones para la igualdad en tiempos de crisis. Ediciones UC Temuco.

Figueroa-Vargas, A. (2023). Género en la primera infancia: prácticas y discursos de género de educadoras de párvulos en el marco del enfoque de derecho. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (19), 138-152.

Finco, D. (2015). Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *13*(1), 85-96.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Grijalba, J., Mendoza, J., & Beltrán, H. (2020). La formación del pensamiento sociocrítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. Universidad y Sociedad. 2218-3620-rus-12-01-64.pdf (sld.cu)

González Barea, E. M., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia.

González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, *17*(56), 139-144. Redalyc.El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa

Guiñez, M. Martinez, E. (2015). *Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia.* Estudios Pedagógicos XLI, N° Especial: 115-134.

Guzmán, M. (2021). Teorías feministas, teorías de género. Una metateorización. *Barataria*, 13(26), 103-119. https://www.revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/618

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México: mcGraw-Hill. (PDF) Hernández R. 2014 Metodologia de la Investigacion | OJEDA DIEGO - Academia.edu

Hoyos, C. (2004). *La infancia: entre el discurso y la realidad*. Revista Educación y Pedagogía.

James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Routledge.

Jiménez Cortés, R., & Colás Bravo, M. P. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de educación*, *340*, 415-444.

Johri, M. (2023). *Feminist Perspective on Patriarchy: Its Impact on the Construction of Femininity and Masculinity. New Literaria: A Journal of Language, Literature and Cultural Studies. https://doi.org/10.21810/newl.v4i2.01*

Kerkhoven, A., Russo, P., Land-Zandstra, A., Saxena, A., y Rodenburg, F. (2016). Gender Stereotypes in Science Education Resources: A Visual Content Analysis. PLoS ONE, 11(11), https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165037

Larraín, J. (2001). Identidad chilena. LOM Ediciones.

Lecannelier, F. (2009). Apego e Intersubjetividad II. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. LOM Ediciones. Santiago de Chile.

López, S. (2015). La potencia de la identidad étnica para la construcción de paz. Vista do La potencia de la identidad étnica para la construcción de paz

Lagarde, M. (1996). Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo (Comp.), Género y descolonialidad (pp. 13-54). Ediciones del Signo. 05lugones.pdf (revistatabularasa.org)

Marroquín, P. R. (2012). Matriz operacional de la variable y matriz de consistencia. Recuperado de http://www.une.edu.pe/diapositivas3-matrizde-consistencia-19-08-12.pdf.

Martínez, E., Rabanal, D., Valenzuela, P., y Fernández, M. (2023). Representaciones de género y plan lector en Chile: Estudio del corpus literario para primera infancia. Ocnos. Revista de estudios sobre lectura, 22(2).

Martinez, E., Uribe, P., Contreras, M. (2025). INFANCIAS, GÉNERO Y RURALIDAD: (DE) CONSTRUCCIÓN DE SABERES PEDAG´GOGICOS PARA UN AGENCIAMIENTO SOCIOPOLÍTICO DESDE EL SUR.

Martínez, E., y Valenzuela, P. (2024). Percepciones identitarias infantiles y mediación literaria. Un estudio desde el Sistema de Valoración y DBM®. *Arboles Y Rizomas*, *6*(1), 56-72. https://doi.org/10.35588/ayr.v6i1.6743

Moscovici, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Presses Universitaires de France.

Mayring, P. (2019). Qualitative content analysis: Demarcation, varieties, developments. In *Forum: Qualitative social research* (Vol. 20, No. 3). Freie Universität Berlin.

Mc Manus, S. F. G., & Contreras, L. M. (2018). Epistemologías transfeministas e identidad de género en la infancia: del esencialismo al sujeto del saber. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, (4), 12.

Medina, M., Layne, B., Galeano, M., & Lozada, C. (2007). Lo psicosocial desde una perspectiva holística. Revista Tendencia & Retos, 12: 177-189. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929306

Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, *3*, 1-27.

Mercer R., Szulik, D., Ramírez, M., y Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades. Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. Revista Chilena de Pediatría. https://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79s1/art07.pdf

Mieles M. y García M. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales

Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En J. Pallacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), Desarrollo Psicológico y Educación (pp. 309-329). Alianza.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2018). Bases Curriculares Educación Parvularia. Subsecretaría de Educación Parvularia.

Muñoz, A. (2022). *¿Para qué sirve el autorretrato?*. ANDANAfoto.com. | https://andanafoto.com/para-que-sirve-el-autorretrato/.

Money, J. (1988). Gay, straight, and in-between: The sexology of erotic orientation. Nueva York: Oxford University Press.

Morales, M. (2023). Representaciones de los roles y estereotipos de género en *Por qué matan las mujeres* (Marc Cherry, 2019): Transgresión y evolución. *Dixit*, 37(2), 95-112. https://www.scielo.edu.uy/pdf/dix/v37n2/0797-3691-dix-37-02-95.pdf

Morin, E. (1996). Introducción al Pensamiento complejo. España: Paidós, 1996. Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

Navarrete, Z. (2015). ¿ Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, *20*(65), 461-479.

Núñez, V., & González, N. (2022). Guías para el abordaje de infancias y adolescencias trans en el primer nivel de atención. *Archivos de Pediatría del Uruguay, 93*(2), e805. https://doi.org/10.31134/ap.93.2.36

Organización Mundial de la Salud. (2024). Salud sexual: Sexo. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

Palomino-Suárez, C., & Aparicio García, M. E. (2025). *Gender stereotypes and their impact on social sustainability: A contemporary view of Spain*. Social Sciences, 14(5), 292. https://doi.org/10.3390/socsci14050292

Papalia D. (2010). *Desarrollo Humano*. Undécima Edición. Universidad Santo Tomas. Instituto Politécnico Nacional

Pérez Carbonell, A., & Ramos, M. (2020). *Teachers' professional identity construction: A sociocultural approach to its definition and research*. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 22(1), 1–15. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e01.2265

Phinney, J. S. (1990). *Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.

Pinto A., Jiménez, R., Salazar, D., y Valenzuela, D. (2021). Educación Parvularia en Chile y Enfoque de Género ¿sexismo en Educación Inicial? http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10452/9189

Quenguan, M. J., & Barbosa, D. J. G. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista educación*, 472-490.

Rojas Fabris, M. & Astudillo P.(2020). «Igualdad de género en la educación: Un siglo de debates, avances y desafíos». En Alejandra Falabella y Juan Eduardo García-Huidobro (editores), A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro (pp. 119-129). Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Rojas M. (2018). El adultocentrismo violenta a todos los niños, niñas y adolescentes. Revista para el aula. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_027_0006.pdf

Rubin, G. (1986). El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la "Economía Política del Sexo". Revista Nueva Antropología, 8(30), 95–145. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007

Sánchez, T. E. R. (2009). Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: un recorrido conceptual. *Revista interamericana de Psicología/Interamerican journal of psychology*, *43*(2), 250-259.

Shaffer, D. & Kipp, K. (2007). Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia. Cengage

Shakunthala. (2017). *Youth culture and identity formation: A sociological exploration*. International Journal of Research and Analytical Reviews (IJRAR), 4(1), 867–872. https://www.ijrar.org/papers/IJRAR19D4420.pdf

Segato, R. (2018). Contra – pedagogías de la crueldad. Prometeo.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Enfoque de género en la educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/10/Enfoque-Ge%CC%81nero-Educacion-Parvularia.pdf

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict.* In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*.

Tedesco, J. C. (2003). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Toledo, M. (2012). *Sobre la construcción identitaria*. Atenea (Concepción), (506), 43-56.

UNICEF. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. https://www.unicef.org/spanish/crc/

Villa, M., Arroyave, L., Montoya, Y., & Muñoz, A. (2015). Aspectos vocacionales y sentidos de vida en profesionales que trabajan en proyectos de atención psicosocial a víctimas de violencia política en Medellín y Antioquia. Revista de psicología Universidad de Antioquia. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5620462

Villa, J. (2012). La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿Podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica?. Medellín. http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v12n2/v12n2a05.pdf

Villaroel, V., Arias, K., y González, C. (2023). Desafíos epistemológicos para la incorporación de la perspectiva de género en la educación escolar chilena. En Fernández, M., Mora, G., y Briceño, C. *Género y Educación: Reflexiones para la igualdad en tiempos de crisis.* (pp.13-31). Ediciones de la Universidad de Temuco.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Editorial Crítica.

Vygosky, L. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (2 ed)

Yañez, C. & Capella, Claudia. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en Chile. *Revista de psicología (Santiago)*, *30*(2),54-70. https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.60644

Zapata B. (2021). La construcción de identidades en la educación de la primera infancia. OMEP_https://omepworld.org/es/la-construccion-de-identidades-en-la-educacion-de-la-primera-infancia-beatriz-zapata-ospina/

ANEXOS

Anexo 1. Autorización para establecimiento educativo.

AUTORIZACIÓN DIRECTOR/A

En el marco de la asignatura de Seminario de título de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Austral de Chile se está realizando una investigación para el Proyecto de título llamado "CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE SIGNIFICADOS IDENTITARIOS ASOCIADOS A ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN PRIMERA INFANCIA" el cual está inscrito al Proyecto Anillo GIFID: Despatriarcar y descolonizar desde el sur de Chile: género e investigación en la formación inicial docente. Le solicitamos a usted, en su calidad de director del Establecimiento, autorizar la participación de los párvulos de los niveles de Transición I para dicho estudio.

Objetivo del estudio
El objetivo de esta investigación es el siguiente:

- Explorar los significados que construyen niñas y niños de nivel de Transición 1 sobre procesos identitarios relacionados con roles y estereotipos de género en actividades lúdicas asociadas al desarrollo del lenguaje en dos establecimientos particulares subvencionados de Valdivia.

.
Selección de los participantes

De acuerdo con el objetivo, se pretende invitar a los estudiantes que cursan el nivel de Transición I, en el establecimiento educacional que usted dirige a formar parte de este estudio, participando de intervenciones y experiencias de aprendizaje asociadas al desarrollo del lenguaje, durante periodos de la jornada pedagógica dentro del horario establecido por el equipo de aula actividades durante periodos de la tarde que se acuerden con el equipo educativo y en los espacios físicos que se estimen convenientes dentro del mismo establecimiento.
Estas intervenciones y experiencias de aprendizaje se realizarán mediante actividades tales como conversaciones, dibujos, pinturas, juegos, lectura de cuentos, etc, las cuales requerirán la participación y colaboración de las niñas y los niños, del nivel de transición, a través de sus expresiones orales y gráficas.

La información obtenida, en estas jornadas, será tratada con **absoluta reserva y confidencialidad**, y sólo para propósitos de investigación.

Beneficios: Finalizado el estudio usted recibirá un informe de los resultados de la investigación. Este informe tiene por finalidad orientar las prácticas pedagógicas desarrolladas por las educadoras y los educadores, en el contexto de la educación parvularia, respecto a los procesos de construcción identitaria infantil.

Costos: Los costos que se relacionen con este estudio serán patrocinados por las tesistas y solo se utilizarán las dependencias y recursos básicos del establecimiento.

Otros:

- Ante cualquier duda que pudiese presentar, favor de dirigirse a la estudiante Mackarena Frías por medio del correo electrónico mackarena.frias@alumnos.uach.cl, a la estudiante María Ignacia Mancilla por medio del correo electrónico maria.mancilla@alumnos.uach.cl o a la profesora patrocinante de la investigación Elizabeth Martinez Palma por medio del correo elizabethmartinez@uach.cl
- La información obtenida de este estudio será recogida por las estudiantes tesistas de la Universidad Austral de Chile durante el proceso de investigación de tesis (2024-2025).

Mackarena Frías y María Ignacia Mancilla
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Austral de Chile

Anexo 2. Autorización para apoderadas y apoderados para niñas y niños participantes de la investigación.

Autorización apoderadas/os establecimiento educativo

Presentación:

Somos Mackarena Frías y María Ignacia Mancilla, estudiantes de quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Austral de Chile, realizando su trabajo de investigación de tesis titulado "CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE SIGNIFICADOS IDENTITARIOS ASOCIADOS A ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN PRIMERA INFANCIA", por lo que nos dirigimos a usted, en su calidad apoderado, solicitando su autorización para que su hija, hijo o pupilo participe de este estudio.

Objetivo:

El objetivo de esta investigación es el siguiente:

- Explorar los significados que construyen niñas y niños de nivel de Transición 1 sobre procesos identitarios relacionados con roles y estereotipos de género en actividades lúdicas asociadas al desarrollo del lenguaje en dos establecimientos particulares subvencionados de Valdivia.

Selección de participantes:

De acuerdo con el objetivo expuesto, invitamos a su hija, hijo o pupilo a formar parte de esta investigación quien participará de intervenciones y experiencias de aprendizaje asociadas al desarrollo del lenguaje, durante periodos de la jornada pedagógica dentro del horario de permanencia de sus hijas, hijos o pupilos establecidos por la institución educativa. Los periodos de intervención y experiencias de aprendizaje llevados a cabo por el estudio serán acordados con el equipo educativo y se implementarán en los espacios físicos que se estimen convenientes dentro del mismo establecimiento.

Estas intervenciones y experiencias de aprendizaje se realizarán mediante actividades tales como conversaciones, dibujos, pinturas, juegos, lectura de cuentos, interpretaciones plásticas, teatrales, etc, las cuales requerirán la participación y colaboración de las niñas y los niños, del nivel de transición, a través de sus expresiones orales y gráficas.

Los datos e información obtenida de esta investigación serán de carácter confidencial y su uso es sólo para fines científicos y académicos.

Beneficios: Finalizado el estudio Ud. recibirá un informe de los resultados de la investigación. Este informe tiene por finalidad orientar las prácticas pedagógicas desarrolladas por las educadoras y los educadores, en el contexto de la educación parvularia, respecto a los procesos de construcción identitaria infantil.

Costos: Los costos que se relacionen con este estudio serán patrocinados por las tesistas y solo se utilizarán las dependencias y recursos básicos del establecimiento.

Otros:

- Ante cualquier duda que pudiese presentar, favor de dirigirse a la estudiante Mackarena Frías por medio del correo electrónico

mackarena.frias@alumnos.uach.cl, a la estudiante María Ignacia Mancilla por medio del correo electrónico maria.mancilla@alumnos.uach.cl o a la profesora patrocinante de la investigación Elizabeth Martinez Palma por medio del correo elizabethmartinez@uach.cl

- La información obtenida de este estudio será recogida por las estudiantes tesistas de la Universidad Austral de Chile durante el proceso de investigación de tesis (2024-2025).

Mackarena Frías y María Ignacia Mancilla

Pedagogía en Educación Parvularia

Facultad de filosofía y Humanidades

Universidad Austral de Chile

Anexo 3. Asentimiento informado para participantes de la investigación**.**

Asentimiento informado

Estimado amigo del Colegio … :

Somos Mackarena y María Ignacia, y queremos hacerte una invitación para participar de una investigación llamada "CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE SIGNIFICADOS IDENTITARIOS ASOCIADOS A ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN PRIMERA INFANCIA", que realizamos nosotras, estudiantes de la Universidad Austral de Chile.

En esta investigación podrás participar en actividades junto a tus compañeros, compañeras y profesoras, en las cuales realizarás juegos, dibujos, pinturas y conversaciones relacionados con aquello te hace sentir y ser única o único en el mundo, te permite observar lo que te hace diferente de otros y ayuda en las relaciones que construyes con otras niñas, otros niños y adultos

Estas actividades se realizarán en tu sala de clases y podrás pensar, opinar y comentar acerca de los que conoces y crees de ti con nosotras.

Además, te informamos que puedes decidir si quieres, o no, participar de estas actividades.

Asentimiento informado

Yo _____ estudiante del Nivel de transición I, quiero participar en las actividades de la investigación "CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE SIGNIFICADOS IDENTITARIOS ASOCIADOS A ROLES DE GÉNERO EN PRIMERA INFANCIA" junto a mis compañeras y compañeros.

He sido informada e informado que los juegos, dibujos, pinturas y conversaciones me permitirán, pensar, opinar y comentar acerca de lo que conozco y creo de mi mismo/a. Además, entiendo que puedo decidir si deseo participar, o no de dichas actividades.

Sí, acepto participar en este proyecto.

Firma: _____

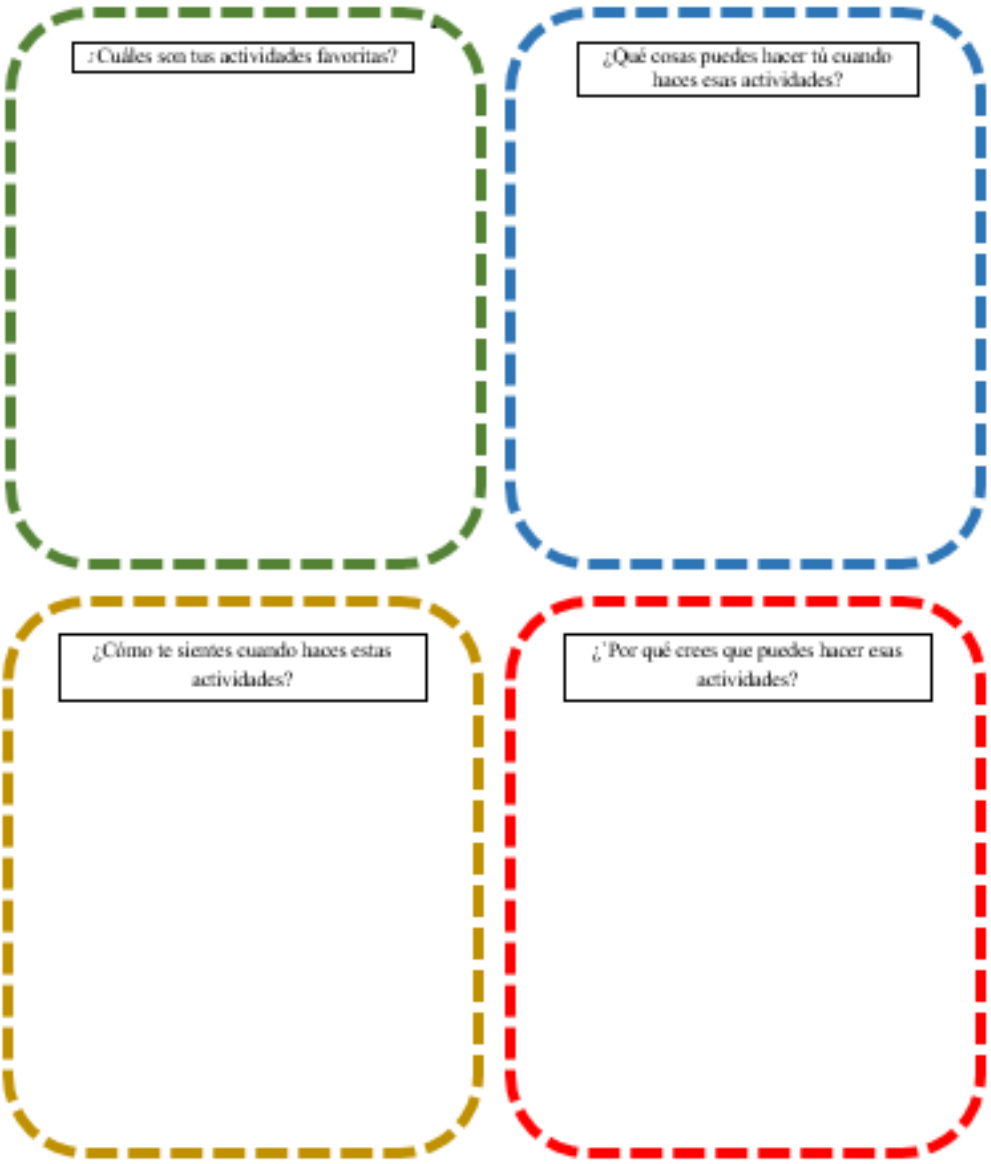
Fecha: _____

Anexo 4. Modelos de recogida de información.

Taller 1: ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Por qué soy así?



"SI TE LO PROPONES, PRÀCTICAS Y TE ESFUERZAS"



¿Es niña o niño? ¿Por qué crees eso?







Autorretrato

¿Cómo soy? ¿Qué me hace feliz? ¿Qué es lo que mas me gusta de mí?





¿Con quienes vives en tu hogar?
¿En qué trabajan las personas con las que vives?
¿Qué tareas cumplen en el hogar las personas con que vives?

Anexo 5. Link matriz de análisis

https://www.canva.com/design/DAGfdiiCd0c/gt2E1FCTWOxQdNW3LOQGAg/view?utm_content=DAGfdiiCd0c&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=hb70dfdcffb