



Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador

SEDE  
ESMERALDAS

## **Dirección de Posgrado**

### **Maestría en Género y Desarrollo**

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA  
SOCIALIZACIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN NIÑOS Y NIÑAS  
ATENDIDOS EN EL CDI HOGAR DEL NIÑO DEL CANTÓN SAN  
LORENZO

Tesis de grado previo a la obtención del título de  
Magíster en Género y Desarrollo

Línea de Investigación: Género y Educación

**Autora: Elsa Reasco Nazareno**

Trabajo de tesis aprobado luego de haber dado cumplimiento a los  
requisitos exigidos por el reglamento de Grado de la PUCESE,

**Asesora:**

previo a la obtención del título de Magister en Género y  
Desarrollo

Esmeraldas, Ecuador, septiembre, 2025

## **TRIBUNAL DE GRADUACIÓN**

### **ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA SOCIALIZACIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN NIÑOS Y NIÑAS ATENDIDOS EN EL CDI HOGAR DEL NIÑO DEL CANTÓN SAN LORENZO**

**Autora:** Elsa Juliana Reasco Nazareno

Mgt. Viviana Márquez Arboleda

f \_\_\_\_\_

**DIRECTORA DE TFM**

f \_\_\_\_\_

**LECTOR 1**

f \_\_\_\_\_

**LECTORA 2**

PhD. Cecilia Velasco

f \_\_\_\_\_

**DIRECTORA DE ESCUELA DERECHO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

Abg. Mariana Verduga Álvarez

f \_\_\_\_\_

**SECRETARIA GENERAL PUCESE**

## **DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Quien suscribe, **Elsa Juliana Reasco Nazareno**, portador de la cédula de ciudadanía No. 1004369201, declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de Magister en Género y Desarrollo son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi exclusiva responsabilidad legal y académica.

Elsa Juliana Reasco Nazareno

C.I. 1004369201

## **CERTIFICACIÓN**

Yo, Mgt. Viviana Márquez Arboleda, en calidad de Directora del Trabajo Final de Máster, Certifico que: la estudiante. Elsa Juliana Reasco Nazareno, ha incorporado las sugerencias al trabajo de investigación titulada **ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LA SOCIALIZACIÓN DE ROLES DE GÉNERO EN NIÑOS Y NIÑAS ATENDIDOS EN EL CDI HOGAR DEL NIÑO DEL CANTÓN SAN LORENZO**, por lo que autorizo su presentación ante el Tribunal de acuerdo con lo que establece el reglamento de la PUCESE.

Mgt. Viviana Márquez Arboleda  
**DIRECTORA DE TFM**

## **DEDICATORIA**

A Dios, por su amor infinito y la fortaleza que me concede cada día.

A mi madre, ejemplo de dedicación, cuyo amor y formación han guiado mi camino.

A mis hijas, Inés Reasco, Yulihanny y Yahilanny Caicedo, mi motor diario, mi fuerza y mi mayor inspiración.

A mi esposo, por su apoyo incondicional, y a todas las personas que con su respaldo han hecho posible el cumplimiento de este sueño académico.

Es para mí una gran satisfacción poder dedicarme este proyecto de tesis que con mucho esfuerzo, esmero y trabajo me lo he ganado.

Elsa Juliana Reasco Nazareno

## **AGRADECIMIENTO**

A mis familiares, amigos y colegas, por ser un apoyo esencial en mi vida cotidiana.

A mis docentes, quienes con sus metodologías de enseñanza enriquecieron mis conocimientos en cada asignatura.

A la Magíster Viviana Márquez, por su motivación para continuar mi proceso de formación y por su valiosa guía en la construcción de este proyecto final.

A la PUCE, por brindar una formación humanizada, con estrategias académicas flexibles que facilitan el acceso a una educación de calidad y constituyen un respaldo permanente para seguir superándome.

Elsa Juliana Reasco Nazareno

## RESUMEN

Se analizó la influencia de las prácticas pedagógicas en la socialización de roles de género en niños y niñas atendidos en el CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo. La metodología tuvo un enfoque cualitativo con investigación descriptiva y crítico feminista, permitiendo basarse en una entrevista aplicado a 6 trabajadores del CDI. El análisis de información se realizó de categorías relacionadas con prácticas educativas, socialización del rol de género y estereotipos, que permitieron contrastar con teorías previas y experiencia en investigación de la educación y los métodos de género. Resultó que los maestros usan actividades diarias como juegos, historias y dinámicas grupales para promover la socialización de niños y niñas, aunque la práctica que reproduce los roles tradicionales, como dar juguetes diferenciados o usar manifestaciones verbales estereotípicas. Las historias y la dramaturgia se observaron como herramientas de entrenamiento, pero en muchos casos transfieren patrones de género rígidos. Sin embargo, el progreso también se identificó en el uso de recursos inclusivos, como jugar esquinas donde ambos géneros son libres de participar. Los maestros reconocen la importancia de promover la igualdad, pero reconocen que hay una falta de capacitación de género específica. En conclusión, la interacción de los niños refleja el comportamiento socialmente aprendido, como la durabilidad y la gestión relacionadas con los hombres y el cuidado o las delicias para las niñas. Se encontró que la validación emocional y el refuerzo positivo se usan sin diferencias de género que contribuyan a la justicia emocional.

*Palabras claves:* enfoque de género, estereotipos, prácticas pedagógicas, roles.

## ABSTRACT

The influence of pedagogical practices on gender role socialization among boys and girls served at the Hogar del Niño CDI (CDI Home for Children) in the canton of San Lorenzo was analyzed. The methodology used a qualitative approach with descriptive and critical feminist research, based on interviews with six CDI staff members. Data analysis was conducted using categories related to educational practices, gender role socialization, and stereotypes, which allowed for comparison with previous theories and research experience on education and gender methods. It was found that teachers use daily activities such as games, stories, and group dynamics to promote the socialization of boys and girls, although these practices reproduce traditional roles, such as providing differentiated toys or using stereotypical verbal expressions. Stories and drama were observed as training tools, but in many cases they transfer rigid gender patterns. However, progress was also identified in the use of inclusive resources, such as play corners where both genders are free to participate. Teachers recognize the importance of promoting equality, but acknowledge that there is a lack of gender-specific training. In conclusion, boys' interactions reflect socially learned behaviors, such as durability and management associated with men, and nurturing or indulgences associated with girls. Emotional validation and positive reinforcement were found to be used without gender differences, contributing to emotional justice.

*Keywords:* gender approach, stereotypes, pedagogical practices, roles.

## INDICE GENERAL

DEDICATORIA .....	v
AGRADECIMIENTO .....	vi
RESUMEN .....	vii
ABSTRACT.....	viii
INDICE GENERAL .....	ix
INDICE DE TABLAS .....	xii
1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Título del TFM.....	1
1.2 Planteamiento del problema.....	1
1.2.1 Problema .....	3
1.3 Preguntas de investigación.....	3
1.4 Objetivo general.....	4
1.5 Objetivos específicos .....	4
1.6 Hipótesis .....	4
2. MARCO TEÓRICO .....	5
2.1 Introducción al marco teórico .....	5
2.2 Infancia y desarrollo integral .....	5
2.2.1. Concepto de infancia .....	5
2.2.2. Etapas del desarrollo en la primera infancia.....	8
2.2.3. Importancia del entorno educativo temprano en la construcción de la identidad.....	11
2.3 Prácticas pedagógicas en la educación inicial .....	13

2.3.1. Definición de prácticas pedagógicas.....	13
2.3.2. Modelos pedagógicos en centros de desarrollo infantil.....	15
2.3.3. Rol de la docente en la educación inicial.....	18
2.3.4. Políticas educativas nacionales aplicables .....	20
2.4 Género y socialización.....	22
2.4.1. Concepto de género .....	22
2.4.2. Diferencia entre sexo biológico y género .....	22
2.4.3. Perspectiva de género en educación inicial .....	23
2.5 Socialización de roles de género.....	25
2.5.1. Perspectiva de género en educación inicial .....	25
2.5.2. Construcción de estereotipos de género en la primera infancia.....	26
2.5.3. Influencia de docentes y cuidadores en la reproducción o transformación de roles de género .....	28
2.5.4. Roles de género en el contexto educativo.....	29
2.5.5. Estudios sobre prácticas pedagógicas que refuerzan estereotipos .....	31
2.5.6. Prácticas inclusivas y equitativas de género en la educación inicial .....	32
2.6 Contexto del CI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo .....	34
2.6.1 Características socioeconómicas y culturales de san Lorenzo.....	34
2.6.2 Breve descripción demográfica, cultural y económica del cantón .....	35
2.6.3 Relevancia de la diversidad cultural .....	36
2.7 Descripción del CDI Hogar del niño .....	37
2.7.1 Estructura, población atendida, equipo pedagógico .....	37
2.8 Enfoques teóricos aplicables.....	38

2.8.1 Teoría de la construcción social del género .....	38
2.8.2 Teoría sociocultural del aprendizaje .....	39
2.8.3 Perspectiva de género en educación .....	40
2.8.4 Pedagogía crítica.....	41
2.9 Investigaciones previas .....	42
3. MARCO METODOLÓGICO.....	44
3.1 Diseño metodológico .....	44
3.2 Población y muestra.....	46
3.3 Variables de estudio.....	46
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	46
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	47
3.6 Consideraciones éticas.....	48
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....	49
4.1 Análisis de datos .....	49
4.1.1. Identificación de las prácticas pedagógicas aplicadas en el CDI en el desarrollo motor, social y emocional de los niños y niñas .....	49
4.1.2. Cómo las prácticas pedagógicas contribuyen a la socialización de los roles de género en los niños y niñas .....	56
4.1.3. Estereotipos de género presentes en las interacciones educativas en el centro de Desarrollo infantil .....	61
4.1.4. Propuesta de recomendaciones para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas que fomenten la socialización equitativa y libre de estereotipos de género.....	64
4.2 Discusión de resultados .....	66

5. CONCLUSIONES .....	67
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA .....	68
6.1 Limitaciones.....	68
6.2 Prospectiva.....	68
Bibliografía .....	69

## INDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Resultado dimensión motor- entrevista .....	49
<b>Tabla 2.</b> Prácticas pedagógicas comunes en el desarrollo motor.....	50
<b>Tabla 3.</b> Resultado dimensión desarrollo social- entrevista.....	52
<b>Tabla 4.</b> Prácticas pedagógicas para el desarrollo social .....	52
<b>Tabla 5.</b> Resultado dimensión desarrollo emocional- entrevista .....	54
<b>Tabla 6.</b> Prácticas pedagógicas para el desarrollo social .....	55
<b>Tabla 7.</b> Resultado dimensión socialización de roles de género- entrevista.....	56
<b>Tabla 8.</b> Prácticas pedagógicas para la socialización de roles de género .....	57
<b>Tabla 9.</b> Resultado dimensión socialización 2 de roles de género- entrevista.....	59
<b>Tabla 10.</b> Prácticas pedagógicas dentro de la socialización de los roles de género.....	60
<b>Tabla 11.</b> Resultado dimensión estereotipos de género- entrevista .....	61
<b>Tabla 12.</b> Prácticas pedagógicas con relación a los estereotipos de género .....	62
<b>Tabla 13.</b> Propuesta de fortalecimiento de prácticas pedagógicas para una socialización equitativa y libre de estereotipos de género.....	64

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 Título del TFM

Análisis de las prácticas pedagógicas y la socialización de roles de género en niños y niñas atendidos en el CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo

## 1.2 Planteamiento del problema

Los estudios y organizaciones internacionales mundiales, como UNICEF, UNESCO y las mujeres de la ONU, advirtieron que los estereotipos de género están comenzando a consolidarse desde la primera infancia, lo que no solo afecta el desarrollo emocional y cognitivo de niñas y niños, sino también sus oportunidades futuras. A pesar del progreso del sistema regulatorio y las campañas de conciencia global, muchos países todavía enfrentan problemas importantes para prevenir la educación y las prácticas culturales que fortalecen las desigualdades de género en los sistemas educativos, especialmente a nivel original (UNICEF, 2023).

En relación con la alta vulnerabilidad social, como en muchos países del sur global, esta práctica suele estar más arraigada debido a la falta de acceso a la educación especial y los recursos apropiados. Esta realidad muestra que la reproducción de los roles tradicionales no está aislada, sino parte de la estructura de desigualdad global, que se manifiesta a una edad muy temprana y requiere esfuerzos coordinados internacionalmente: a nivel nacional y local (UNESCO, 2025).

A nivel macro, desde la perspectiva de Benavides y Gardenia (2024), la política pública y las regulaciones nacionales e internacionales reconocen la importancia de la igualdad de género como la importancia de los derechos humanos fundamentales y el componente principal del desarrollo sostenible. Según Naciones Unidas (2020), un signo de firma de Ecuador como Convención sobre Discriminación (CEDAW) de todo tipo de mujeres y la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se ha comprometido con el capital sexual desde la infancia. En la práctica, las deficiencias significativas aún implementan efectivamente estos principios, especialmente contextos vulnerables o periféricos, como los cantones, donde las desigualdades sociales, económicas y de género

se cruzan entre sí y son sofisticadas. La falta de política educativa de maestros especiales con el método de género en la educación inicial indica esta distancia entre el discurso regulatorio y la realidad.

Además, para Cayambe (2023), generalmente tiene una visión central para las políticas públicas, que no tiene en cuenta las cualidades territoriales y culturales en áreas donde hay varias identidades étnicas, las formas de organización familiar y la realidad socioeconómica. Esta falta de contextualización previene las pautas para la igualdad de género para traducir actividades educativas efectivas en áreas. La supervisión y la evaluación de los métodos territoriales y de género sobre el impacto real de la política en la primera educación también limita su efectividad.

En este contexto, el CDI enfrenta una doble exclusión: por un lado, para operar en el área marginal y, por otro, no tiene suficientes herramientas para garantizar la capacitación de estereotipo igual y gratuito desde la primera infancia.

En Ecuador, citando a Comboni (Comboni, 2020), las instituciones educativas y los Centros de Desarrollo Infantil corresponden al papel principal como sala de capacitación de subjetividad de los primeros años de vida. Estos centros no solo ofrecen servicios de atención, sino que también son un entorno en el que los niños aprenden a vincular, identificar y desarrollar sus propios roles sociales.

Sin embargo, la práctica institucional responde muchas veces a la lógica tradicional, donde los estereotipos de género se reproducen inconscientemente. Esto se puede observar en la forma de organizar habitaciones, materiales recreativos seleccionados o actividades diarias distribuidas de acuerdo con posibles habilidades congénitas para niños y niñas. La falta de educación continua y reflexiva sobre los métodos de igualdad de género contribuye a la normalización de esta práctica discriminatoria (Guaña, 2022).

En un contexto de CDI particular en San Lorenzo se ha observado que, a pesar del discurso institucional, que promueve la igualdad en la práctica cotidiana, las ideas tradicionales se reproducen para lo que las niñas o los niños deben hacer, como la

resistencia y los juegos de actividad física para los hombres y las actividades de cuidado, la limpieza o la precisión. Este estado dinámico no es solo la forma en que los niños están relacionados con su entorno, sino que también pueden limitar su desarrollo integrado al influir en sus habilidades sociales, motoras y emocionales. La reproducción persistente de estos roles desde la primera infancia ayuda a mantener la estructura de la desigualdad que se crea a lo largo de la vida. A este respecto, la vida diaria educativa se convierte en un espacio en el que (o deforma) las posibilidades de agencia y libertad para cada individuo según su género.

En esta investigación busco analizar cómo las prácticas pedagógicas en los Centros de Desarrollo Infantil CDI Hogar del niño del cantón San Lorenzo se encuentran atravesadas por los estereotipos de género que pueden influir en el desarrollo social, motor y emocional de niños y niñas. A pesar del discurso institucional que promueve la igualdad, las ideas tradicionales se reproducen en la práctica cotidiana de lo que las niñas o los niños deben hacer, por ejemplo, darles juegos de poder y actividades de precisión y atención para ellas. Esta práctica puede limitar el desarrollo integrado y la desigualdad constante de la primera infancia. Por esta razón, es importante comprender la dinámica y promover las estrategias educativas con el método de género.

### **1.2.1 Problema**

¿Cómo influyen las prácticas pedagógicas en la socialización de roles de género en niños y niñas atendidos en el CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo?

### **1.3 Preguntas de investigación**

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que se implementan en el CDI Hogar del niño para fomentar el desarrollo motor, social y emocional de los niños y niñas?

¿Cuáles son los efectos que generan las prácticas educativas diferenciadas por género con relación al desarrollo infantil?

¿Qué estrategias pedagógicas puede ser aplicados en el CDI para integrar el enfoque de género en las actividades educativas diarias?

## **1.4 Objetivo general**

Analizar la influencia de las prácticas pedagógicas en la socialización de roles de género en niños y niñas atendidos en el CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo.

## **1.5 Objetivos específicos**

- Identificar las prácticas pedagógicas que se implementan en el CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo para abordar el enfoque de género.
- Examinar cómo las prácticas pedagógicas contribuyen a la socialización de roles de género en los niños y niñas.
- Reconocer los estereotipos de género presentes en las interacciones educativas dentro del Centros de Desarrollo Infantil.
- Proponer recomendaciones para fortalecer prácticas pedagógicas que fomenten una socialización equitativa y libre de estereotipos de género.

## **1.6 Hipótesis**

Las prácticas pedagógicas implementadas en el CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo influyen significativamente en la socialización de roles de género en niños y niñas.

La presencia de estereotipos de género en las actividades educativas contribuye a la reproducción de roles tradicionales en la socialización infantil dentro CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo.

La aplicación consciente y adecuada del enfoque de género en las prácticas pedagógicas favorece la construcción de una identidad libre de estereotipos en el CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Introducción al marco teórico**

El marco teórico es una base conceptual que controla el análisis del estudio actual, ofreciendo una visión crítica y formas en que influyen en el desarrollo de la identidad y la socialización de los niños en una etapa inicial. Desde teorías modernas como la cultura social, la perspectiva de género y la pedagogía crítica están tratando de comprender cómo el entorno de aprendizaje no solo tiene conocimiento, sino también valores, normas y roles que influyen directamente en la forma en que las personas se perciben a sí mismas y a los demás.

A este respecto, una revisión de la literatura y la experiencia previa puede permitirle determinar cómo las prácticas educativas, los materiales educativos y las interacciones diarias en el aula pueden promover tanto los estereotipos de género, así como una generación espacial más inclusiva y más justa. Por lo tanto, este marco no se limita a describir las teorías, sino sobre el instrumento para justificar las propuestas de transformación que promueven la igualdad de género de los primeros años de la vida escolar.

### **2.2 Infancia y desarrollo integral**

#### **2.2.1. Concepto de infancia**

La infancia es el período que va desde el nacimiento hasta los 18 años, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño, considerando que durante esta etapa las personas deben gozar de una protección especial y del pleno ejercicio de sus derechos fundamentales (UNICEF, 2022).

La primera infancia abarca desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, siendo una etapa crítica para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. Durante estos años se sientan las bases del aprendizaje, la salud y el bienestar futuro (Benavides & Gardenia, 2024).

La infancia debe entenderse como una fase protegida y con el acceso total a los derechos como la educación, la nutrición apropiada, la atención médica, la protección contra cualquier tipo de violencia y la capacidad de participar en las decisiones que afectan sus vidas (UNICEF, 2022).

Ecuador ha desarrollado un sistema legislativo e institucional estable para participar en la primera infancia, centrándose en niños y niñas de 0 a 5 años. Desde 2012, se ha implementado completamente una estrategia infantil, coordinada por el desarrollo social, que sistematiza el ministerio con el objetivo de garantizar el acceso, la superposición y la calidad en la atención médica generalizada, la educación y la estimulación temprana con acceso a los derechos, intercultural y género. Hasta 2025, el punto de flexión normativo fue consolidado por la ley sobre la primera infancia aprobada en mayo, lo que condujo a un claro compromiso con el estado, los municipios y las comunidades locales para promover la integración del embarazo después de cinco años (UNICEF, 2025).

Dentro de los modelos de atención y alcance uno de los programas que se destacan se tiene el Servicio de atención familiar para la primera infancia implementado por el Ministerio de Educación en el 2018. Este servicio genera atención a niños de 3 a 4 años que no se encuentran en educación inicial formal, por medio de visitas a domicilio por parte de maestros capacitados que apoyan el desarrollo motor, comunicativo, social y emocional en el medio ambiente y la sociedad en el medio ambiente y sociedad en el medio ambiente familiar y sociedad- A la vez, dentro del periodo 2022 y 2023 se atendió casi 17000 niños en conjunto con 600 docentes, fortaleciendo así la corresponsabilidad de la familia y el Estado (UNESCO, 2023).

A pesar del progreso, Ecuador enfrenta problemas importantes en la atención de la primera infancia. La desnutrición crónica afecta aprox. El 25% de los niños menores de 5 años y hasta el 40% en las zonas rurales, mientras que solo un porcentaje reducido está disponible en 3 años oficiales. Además, los efectos secundarios como el abuso, la violencia o la pobreza causan estrés tóxico, que en una etapa temprana compromete las neuronas y el desarrollo emocional. Instituciones como UNICEF han destacado el

número de preocupaciones: el 50% de las casas con niños enfrentan agujeros de seguridad alimentaria y expansión con amplio acceso al agua, saneamiento e higiene, especialmente en las poblaciones originales (Cordero, 2024).

**Figura 1.**

*Niños del centro infantil*



*Nota.* Autoría propia

Dentro de la clasificación de la primera infancia se tiene 2 grupos:

Sub -nivel 1 (no escolarizado)

Es similar a los niños desde el nacimiento hasta los 3 años (36 meses). Desarrolla fuera de la escuela y establece prioridades de desarrollo integradas en áreas como salud, nutrición, estimulación temprana, lazos emocionales y socialización temprana (Benavides & Gardenia, 2024).

Este enfoque se agrega a los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), unidades del Ministerio de Economía e Inclusión Social (MODE) o promotores o maestros capacitados en el hogar. El procedimiento es la sociedad y la familia que reconoce a la familia como el entorno educativo para el primer niño y promueve la intervención articulada entre el país, el público y el hogar (España & Ortiz, 2024).

Sub -nivel 2 (escolarizado)

Es para niños y niñas de 3 a 5 años (37 a 60 meses) en la escuela. Este sub -nivel se refiere al primer contacto oficial con el sistema educativo y se enseña en instituciones ocultas, fiscales, municipales o separadas. Las actividades son administradas por

maestros de educación inicial y se centran en el desarrollo del lenguaje, el desarrollo de habilidades motoras sutiles y gruesas, autonomía personal, interacción social y habilidades cognitivas básicas, que son la base para el acceso a la educación general. Según las leyes orgánicas de la educación intercultural, este nivel es obligatorio y gratuito en la política fiscal (Becerra, 2025).

### **2.2.2. Etapas del desarrollo en la primera infancia**

La primera infancia incluye aproximadamente el nacimiento hasta 6 años, un paso que se considera esencial para la formación integrada humana, ya que es la base del desarrollo físico, neurológico, cognitivo, emocional y social. Varios teóricos del desarrollo humano como Jean Piaget, Lev Vygotsky y Erik Erikson han estudiado los procesos evolutivos de estas edades, dieron un marco explicativo que nos permite comprender cómo los niños desarrollan conocimientos, desarrollan habilidades y su personalidad y sentido moral (León, 2020).

#### **Dimensión física**

La dimensión física se relaciona con el crecimiento corporal, el desarrollo neurológico, las habilidades motoras gruesas y finas, así como con la maduración sensorial.

- **De 0 a 2 años:** el niño experimenta un crecimiento acelerado en talla y peso, así como en el desarrollo cerebral. Se adquieren las primeras destrezas motoras gruesas (sostener la cabeza, gatear, caminar) y luego las finas (tomar objetos pequeños con pinza digital). El control de esfínteres se inicia hacia los 2 años (Martínez, 2022).
- **De 2 a 6 años:** el crecimiento continúa, aunque a un ritmo más lento. Se perfeccionan las habilidades motoras, el equilibrio y la coordinación. El niño aprende a correr, saltar, lanzar y atrapar, además de desarrollar destrezas manuales como dibujar, recortar o ensartar objetos (Salto & Calle, 2024).

El desarrollo físico es la base que posibilita la exploración del entorno y, con ello, el aprendizaje cognitivo y social.

### **Dimensión cognitiva**

En esta área se estudia la forma en que los niños perciben, comprenden y procesan el mundo.

#### **Jean Piaget: Etapa sensoriomotora y preoperacional**

- **Etapa sensoriomotora (0-2 años):** el niño conoce el mundo a través de sus sentidos y acciones. Se desarrolla la permanencia del objeto (comprender que los objetos existen, aunque no estén a la vista) y las primeras formas de imitación (Cherry, 2024).
- **Etapa preoperacional (2-7 años):** se caracteriza por el pensamiento simbólico. El niño utiliza el lenguaje, juega de manera imaginativa, pero su razonamiento es todavía egocéntrico, es decir, le cuesta ver el punto de vista de los demás. Aún no domina la lógica ni la conservación de cantidades (Valencia, 2023).

#### **Lev Vygotsky: enfoque sociocultural**

- Vygotsky enfatiza el papel del entorno social y del lenguaje en el aprendizaje.
- Introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que representa la diferencia entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o un par más competente (Becerra, 2025).
- En la primera infancia, el juego es central porque permite al niño internalizar normas sociales y desarrollar funciones psicológicas superiores.

En resumen, mientras Piaget resalta el descubrimiento autónomo a través de la interacción con el entorno, Vygotsky subraya la mediación social y cultural como motor del desarrollo cognitivo (MGAV, 2024).

### **Dimensión socioemocional**

Esta dimensión abarca la formación de la personalidad, la identidad y las relaciones con los demás.

### **Erik Erikson: teoría psicosocial**

- Confianza vs. desconfianza (0-1 año): el niño desarrolla confianza básica en sus cuidadores cuando recibe atención, alimentación y afecto adecuados.
- Autonomía vs. vergüenza y duda (1-3 años): el niño busca independencia (caminar, alimentarse solo, explorar). Si se le permite experimentar, fortalece su autonomía; si se le restringe demasiado, puede desarrollar sentimientos de inseguridad (UNAM, 2023).
- Iniciativa vs. culpa (3-6 años): el niño comienza a emprender actividades, planear juegos y tomar pequeñas decisiones. Si se le apoya, desarrolla iniciativa y sentido de responsabilidad; si se le castiga en exceso, puede surgir la culpa y la inhibición (UNIR, 2020).

El apego emocional, la socialización con pares y el reconocimiento de normas familiares y escolares son aspectos fundamentales en esta etapa (Jácome, 2022).

### **Dimensión moral**

El desarrollo moral en la primera infancia se encuentra en fases iniciales, pero sienta las bases de la conducta ética futura.

### **Piaget: moral heterónoma**

- En la etapa preescolar, los niños se guían por una moral heterónoma, donde las normas provienen de los adultos y se cumplen por miedo al castigo.
- El niño aún no comprende la flexibilidad de las reglas ni la intencionalidad de las acciones (Salto & Calle, 2024).

### **Vygotsky: internalización social**

- El desarrollo moral surge mediante la internalización de normas sociales transmitidas a través del lenguaje y la interacción.
- Las figuras de autoridad y el juego social ayudan a comprender reglas y roles, facilitando la transición hacia una moral más autónoma (Collaguazo, 2022).

### **Erikson: bases de la conciencia moral**

- Iniciativas contra la culpa, la responsabilidad y la conciencia moral temprana.
- El niño comienza a distinguir lo correcto de lo incorrecto, incluso si aún depende de la aprobación de los adultos (Orenstein, 2022).

### **Integración de las dimensiones**

El desarrollo de la primera infancia no está aislado, pero el tamaño interactúa constantemente. El progreso físico le permite estudiar el entorno que estimula la referencia; El lenguaje permite socializar y crear normas; Y la experiencia emocional consolida la confianza y la identidad moral (Becerra, 2025).

A este respecto, la educación temprana debería considerar un enfoque integrado que sirve al niño no solo en su dimensión cognitiva, sino también en el desarrollo físico, emocional y ético (Daia & Ramirez, 2019).

### **2.2.3. Importancia del entorno educativo temprano en la construcción de la identidad**

La identidad personal y social comienza a desarrollarse a partir de los primeros años de vida, principalmente con la experiencia que vive el niño en su familia y en el entorno educativo. El entorno de educación temprana no solo proporciona conocimiento académico, sino que también desarrolla el espacio básico para el desarrollo emocional, la socialización y en sí mismo. En la primera infancia, los niños desarrollan su capacidad para reconocerse a sí mismos como individuos únicos con sus características, pero también como parte de un grupo social más amplio (Salcido & Trujillo, 2020).

El entorno de educación temprana representada por los jardines de infancia, los centros de desarrollo infantil y de jardín de infantes juegan un papel importante en este proceso, ya que proporciona un marco estructurado en el que los niños aprenden a interactuar, ajustar las normas, expresar emociones y desarrollar habilidades sociales y cognitivas que fortalecen su autoconfianza (Suberviola, 2024).

El entorno educativo ofrece una interacción significativa con adultos y compañeros. Los educadores actúan como modelos de comportamiento, valores, normas y actitudes que los niños incluyen en su identidad. Con la imitación, la observación y la retroalimentación, los niños aprenden a regular sus sentimientos, reconocer a los demás y actuar en consecuencia. Al mismo tiempo, la interacción con colegas les permite descubrir similitudes y diferencias que contribuyen al desarrollo de sufrimiento y diversos en el desarrollo del respeto (Alberto & Otávaro, 2021).

El entorno de educación temprana promueve la autonomía y la confianza. Según Erikson, la autonomía en vs etapas Vergüenza e iniciativa para Kagna, los niños necesitan un espacio que les permita sentir, cometer errores e intentarlo nuevamente. Cuando tienen la oportunidad de estudiar y tomar decisiones apropiadas a su edad, crean una identidad basada en la seguridad personal y la confianza en sus habilidades. Por el contrario, un entorno restrictivo puede limitar el desarrollo de la confianza y crear incertidumbre (Suberviola, 2024).

La escuela de los niños estimula la internalización de los valores y normas sociales, que forma la base de la identidad moral. Los niños aprenden a respetar los cambios, compartir, cooperar y ejecutar la responsabilidad en el grupo. Estas enseñanzas no solo regulan el comportamiento, sino que también se convierten en elementos que determinan quiénes son en la sociedad. Tanto Piaget como Vygotsky enfatizan que los juegos y las interacciones sociales son habitaciones privilegiadas donde los niños establecen reglas, acuerdan significados y aprenden a identificarse con los demás (Becerra, 2025).

Otro aspecto importante es la diversidad cultural y social en el entorno educativo. Los niños enfrentan una realidad que no está en el corazón de una familia que expande su visión del mundo y fortalece la identidad más abierta y flexible. Cuando la educación temprana reconoce y evalúa la diversidad, promueve la adhesión a los niños y la identidad que vive con inclusión y empatía (Connell & Serrano, 2023).

## **2.3 Prácticas pedagógicas en la educación inicial**

### **2.3.1. Definición de prácticas pedagógicas**

Las prácticas pedagógicas son entendidas como el conjunto de procesos, acciones y decisiones que el docente lleva a cabo con el fin de favorecer el aprendizaje, el desarrollo integral y la construcción de la identidad en los niños. No se limitan a la transmisión de contenidos, sino que abarcan la manera en que el educador organiza, orienta y dinamiza la experiencia educativa. Estas prácticas constituyen un eje central en la calidad de la educación inicial, ya que permiten garantizar ambientes enriquecedores que potencien las capacidades cognitivas, sociales, emocionales y morales de la infancia (Comboni, 2020).

#### **Planificación**

La planificación es el punto de partida para cualquier práctica educativa porque crea una organización deliberada y sistemática de la experiencia educativa. Esto se aplica no solo al desarrollo de actividades o listas de actividades, sino también al desarrollo de la educación con la intención de la educación para promover un aprendizaje significativo. La planificación adecuada son las características de la evolución de los niños, sus intereses, ritmos y estilo de aprendizaje, así como el contexto sociocultural que desarrollan (Comboni, 2020).

Una primera infancia implica la elección de actividades que combinan el juego, la investigación sensorial, la expresión artística y la socialización, y está satisfecho con las necesidades cognitivas y socioemocionales. Además, la planificación debe ser flexible

y permitir que se ajuste en función de las respuestas de los niños y evitar caer en esquemas rígidos que limitan la creatividad y la espontaneidad (Guaña V. , 2022).

La buena planificación educativa también considere la secuencia de acciones, el uso de materiales específicos, la integración de áreas de conocimiento y la definición de objetivos claros que se asocian con los resultados de aprendizaje previsible. A este respecto, el maestro se convierte en un diseñador de experiencia que no solo transmite información, sino que también crea oportunidades para pensar, sentir, interactuar y construir (Becerra, 2025).

### **Mediación**

La mediación es un papel activo en el maestro como coordinador de capacitación. Además de proporcionar conocimiento, el maestro se convierte en una guía que acompaña y guía el proceso de capacitación que crea un puente entre el niño y el conocimiento. Según Vygotsky, este acompañamiento tiene lugar en la zona de desarrollo más cercana (ZDP), una habitación donde el niño puede lograr mayores resultados utilizando un par adulto o más competente (Becerra, 2025).

Educación inicial, la mediación se implementa a través de estrategias que estimulan la curiosidad, la investigación y la detección. El maestro promedio, cuando utiliza problemas abiertos que requieren materiales desafiantes que extienden la experiencia del niño, o cuando facilita la interacción de un grupo para abordar los problemas en la cooperación. La mediación también se expresa en el lenguaje, ya que las conversaciones, las historias y las explicaciones son herramientas básicas para que los niños creen importancia (Berger & Luckmann, 1986).

El aspecto principal de la mediación es el andamio, que se entiende como apoyo avanzado, que se retira gradualmente hasta tal punto que el niño alcanza la autonomía. Este proceso no solo contribuye al desarrollo de la cognición, sino que también fortalece la confianza y la confianza que permite al niño sentir los resultados. En resumen, la mediación es la forma en que un maestro transforma el aprendizaje en un proceso común

en el que la interacción educativa abre los caminos hacia el desarrollo integrado (Cherry, 2024).

### **Interacción docente-niño/a**

La interacción docente-niño/a constituye el núcleo de las prácticas pedagógicas, ya que es en la relación cotidiana donde se consolidan aprendizajes y valores. Esta interacción no se limita a dar instrucciones, sino que implica construir un vínculo basado en el respeto, la empatía, la escucha activa y el reconocimiento de las emociones. En un entorno educativo temprano, la calidad de la relación entre el docente y el niño define en gran medida la percepción de seguridad, confianza y pertenencia que el infante desarrolla en la escuela (Berger & Luckmann, 1986).

A través de la interacción, el docente modela comportamientos y actitudes. Cada gesto, palabra o reacción se convierte en un referente para el niño, que aprende no solo lo que se enseña de manera explícita, sino también aquello que observa de manera implícita en las actitudes del adulto. Una interacción afectiva y respetuosa promueve la participación activa, la colaboración y el desarrollo de habilidades sociales, mientras que una relación autoritaria o distante puede generar sentimientos de inseguridad, inhibición o desmotivación (González & Pilatuña, 2022).

Además, la interacción es el espacio en el que se reconocen y valoran las diferencias individuales. Al dialogar con los niños, el docente identifica sus necesidades, fortalezas y dificultades, lo que le permite personalizar las experiencias de aprendizaje. Esta dimensión relacional también favorece la regulación emocional, ya que los niños aprenden a manejar la frustración, a esperar turnos y a expresar sentimientos dentro de un marco de confianza (Gómez, 2025).

### **2.3.2. Modelos pedagógicos en centros de desarrollo infantil**

Los modelos pedagógicos son marcos teóricos y prácticos que orientan el proceso educativo, definiendo la manera en que se conciben el aprendizaje, el rol del docente, la participación del niño y la relación con el entorno. En los centros de desarrollo infantil,

estos modelos son esenciales porque establecen las bases metodológicas para acompañar el crecimiento integral en la primera infancia, etapa donde se consolidan las capacidades cognitivas, emocionales, sociales y motoras.

Entre los modelos más relevantes en este nivel educativo destacan el enfoque socio-constructivista y el aprendizaje significativo, los cuales buscan superar la enseñanza tradicional, centrada en la memorización, para dar paso a experiencias activas, participativas y contextualizadas (Becerra, 2025).

### **Enfoque socio-constructivista**

El socio-constructivismo, basado en las ideas de Lev Vygotsky, concibe el aprendizaje como un proceso social y cultural, donde los niños construyen conocimientos a partir de la interacción con los demás y con el entorno. En este enfoque, el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye de manera activa y compartida.

En los centros de desarrollo infantil, el socio-constructivismo se refleja en la organización de actividades que promueven la colaboración, el juego simbólico, el diálogo y la resolución conjunta de problemas. El docente cumple el rol de mediador o facilitador, interviniendo en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del niño, es decir, en ese espacio donde puede alcanzar aprendizajes más complejos con la ayuda de un adulto o de sus pares (Alberto & Otávaro, 2021).

El juego, como estrategia central, permite que los niños aprendan normas, roles sociales y formas de comunicación. A través de experiencias compartidas, desarrollan la capacidad de escuchar, negociar y valorar distintos puntos de vista, lo que fortalece no solo su desarrollo cognitivo, sino también socioemocional y moral (Martínez, 2022).

### **Aprendizaje significativo**

El modelo de aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel, plantea que los nuevos conocimientos se adquieren y se consolidan cuando pueden relacionarse de manera no arbitraria y sustancial con lo que el niño ya sabe. En otras palabras, el

aprendizaje es más profundo cuando los contenidos tienen sentido y relevancia para la vida del estudiante (Cherry, 2024).

En los centros de desarrollo infantil, este modelo implica diseñar experiencias educativas que partan de los saberes previos, intereses y experiencias cotidianas de los niños. Por ejemplo, un niño que observa la lluvia puede relacionar ese fenómeno natural con canciones, dibujos, experimentos sencillos y relatos, lo que hace que el aprendizaje se integre en su estructura cognitiva de manera duradera (Carchipulla & Méndez, 2022).

El rol del docente, en este modelo, consiste en organizar y presentar la información de manera clara, estructurada y contextualizada, de modo que los niños encuentren conexiones entre los nuevos aprendizajes y lo que ya conocen. Asimismo, se promueve el uso de materiales concretos, recursos visuales, narraciones y actividades experienciales que despierten la curiosidad y el interés (Alberto & Otávaro, 2021).

Este modelo también fomenta la motivación intrínseca, ya que el niño se siente participe de su propio proceso y reconoce el valor de lo que aprende en su vida cotidiana.

### **Integración de ambos enfoques**

Aunque el socio-constructivismo y el aprendizaje significativo tienen bases teóricas distintas, en la práctica se complementan en los centros de desarrollo infantil. Ambos modelos ponen al niño en el centro del proceso educativo, reconocen la importancia de los saberes previos, y valoran la interacción social y el contexto como motores del aprendizaje.

Un centro infantil que combina estos enfoques organiza actividades que son a la vez socialmente interactivas y personalmente relevantes. Por ejemplo, un proyecto sobre los animales de la granja puede incluir salidas de campo (socio-constructivismo), discusiones colectivas (interacción social), elaboración de maquetas y canciones (aprendizaje significativo), lo que asegura una experiencia integral y enriquecedora.

### **2.3.3. Rol de la docente en la educación inicial**

#### **Acompañamiento en la primera infancia**

El acompañamiento constituye uno de los ejes fundamentales del rol docente en la educación inicial, ya que durante la primera infancia los niños requieren orientación constante para explorar, aprender y relacionarse con su entorno. La docente acompaña no solo en la adquisición de habilidades cognitivas, sino también en el desarrollo emocional y social, brindando un marco de seguridad y confianza que facilita la experimentación y la curiosidad natural del niño (Collaguazo, 2022).

Este acompañamiento se expresa en la observación activa de cada estudiante, identificando sus intereses, fortalezas, necesidades y ritmos de aprendizaje. La docente adapta las actividades y estrategias pedagógicas para garantizar que todos los niños tengan oportunidades de participación y éxito. Asimismo, el acompañamiento permite detectar dificultades tempranas en aspectos motores, comunicativos o socioemocionales, ofreciendo intervenciones oportunas que previenen la aparición de problemas mayores (Comboni, 2020).

El acompañamiento no se limita al aula: también implica establecer comunicación constante con las familias, creando un vínculo colaborativo que fortalezca la coherencia entre el hogar y el centro educativo. De esta manera, la docente actúa como puente entre la experiencia familiar y la escolar, facilitando la transición del niño y apoyando su desarrollo integral (Berger & Luckmann, 1986).

#### **Mediación del aprendizaje**

La mediación es otra dimensión central del rol docente, basada en la premisa de que el aprendizaje es un proceso activo y social. La docente actúa como guía que facilita la construcción del conocimiento, promoviendo que los niños exploren, experimenten y reflexionen sobre sus experiencias. Desde la perspectiva socio-constructivista de Vygotsky, la mediación se centra en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que

representa el espacio donde el niño puede lograr aprendizajes con apoyo de un adulto o de sus compañeros (Orenstein, 2022).

En la práctica, la mediación implica diseñar actividades que sean desafiantes pero alcanzables, y acompañar al niño con preguntas orientadoras, demostraciones y retroalimentación. La docente organiza el aprendizaje de manera progresiva, utilizando andamiajes pedagógicos que se retiran gradualmente conforme el niño gana autonomía y confianza (Martínez, 2022).

La mediación también incluye la promoción del aprendizaje cooperativo y la interacción social, donde los niños aprenden a negociar, compartir ideas y respetar turnos. A través de este proceso, no solo se desarrollan competencias cognitivas, sino también habilidades socioemocionales esenciales para la vida en sociedad, como la empatía, la tolerancia y la resolución de conflictos (Connell & Serrano, 2023).

### **Cuidado afectivo y formación socioemocional**

El cuidado afectivo constituye la base sobre la cual se construyen las demás dimensiones del desarrollo infantil. La docente, al proporcionar atención cálida, coherente y respetuosa, genera un entorno seguro donde los niños se sienten valorados y comprendidos. Este cuidado contribuye a la formación de una autoimagen positiva, la regulación emocional y la disposición para enfrentar desafíos y aprender de manera autónoma (Guaña & Rubio, 2022).

Además, el cuidado afectivo incluye el reconocimiento de las emociones de cada niño y la enseñanza de estrategias para manejarlas de manera saludable. La docente modela conductas de respeto, solidaridad y cooperación, y guía a los niños en la comprensión de normas sociales y valores éticos. La calidad de la relación afectiva entre docente y niño influye directamente en la motivación, la confianza y la resiliencia, constituyéndose en un factor determinante del éxito académico y del desarrollo integral (Comboni, 2020).

Por otro lado, este cuidado también implica fomentar la expresión individual a través del juego, el arte, la música y la comunicación verbal, permitiendo que los niños exploren su creatividad y construyan una identidad personal sólida y segura. La docente se convierte así en un referente afectivo, que guía, orienta y acompaña al niño en todos los aspectos de su desarrollo, integrando aprendizaje, socialización y bienestar emocional.

#### **2.3.4. Políticas educativas nacionales aplicables**

En Ecuador, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) se rigen por un conjunto de políticas y lineamientos emitidos principalmente por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) y el Ministerio de Educación, con el objetivo de garantizar el desarrollo integral, la protección y la educación inicial de los niños y niñas desde la primera infancia. Estas políticas establecen criterios de funcionamiento, organización pedagógica, infraestructura, calidad educativa, inclusión social y cuidado infantil, orientando la atención hacia la formación integral de los menores (Iza, 2024).

##### **Lineamientos del MIES**

El MIES tiene como misión garantizar la protección, bienestar y derechos de los niños, especialmente de aquellos en situación de vulnerabilidad. Sus lineamientos para los CDI se centran en la protección integral y derechos del niño, asegurando que se respeten sus derechos fundamentales, incluyendo educación, salud, alimentación adecuada y acceso a oportunidades de desarrollo equitativas (Figuroa, 2023).

El desarrollo integral y atención temprana es otro aspecto clave, promoviendo el desarrollo cognitivo, socioemocional, físico y moral de los niños mediante actividades planificadas y estructuradas, que incluyen estimulación temprana, juego pedagógico y desarrollo de habilidades motoras, cognitivas y sociales.

La inclusión y equidad también es un eje fundamental. Los CDI deben garantizar atención a niños con discapacidad, diversidad cultural o situación de vulnerabilidad económica o social, eliminando barreras físicas, pedagógicas y sociales para asegurar igualdad de oportunidades (Gómez, 2025).

Los programas de formación y capacitación del personal buscan asegurar que los docentes y el personal técnico cuenten con conocimientos en educación inicial, desarrollo infantil, estrategias pedagógicas y cuidado afectivo, fortaleciendo la calidad del servicio.

Los CDI deben contar con mecanismos de monitoreo y evaluación, que garanticen la implementación efectiva de los programas educativos y el cumplimiento de los derechos de los niños.

### **Lineamientos del Ministerio de Educación**

El Ministerio de Educación complementa la labor del MIES en los CDI mediante políticas y normativas orientadas a la educación inicial, que abarca niños de 0 a 5 años. Uno de sus principales lineamientos es el currículo de educación inicial, que define competencias, objetivos y contenidos de aprendizaje basados en enfoques socio-constructivista y de aprendizaje significativo, desarrollando capacidades cognitivas, socioemocionales, motrices y de identidad cultural (Figuerola, 2023).

Los CDI también deben cumplir con normas de gestión educativa, incluyendo planificación, evaluación, registro pedagógico y organización administrativa, asegurando que la atención educativa sea sistemática y orientada al desarrollo integral (Jácome, 2022).

La atención inclusiva y diferenciada busca adaptar el currículo y los espacios educativos para niños con necesidades especiales, garantizando la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa.

El lineamiento de vinculación familia-escuela establece la participación activa de las familias en el proceso educativo, fortaleciendo la continuidad del aprendizaje y el desarrollo integral de los niños (Alberto & Otávaro, 2021).

Además, se enfatiza la formación continua de docentes, capacitando permanentemente a los educadores en pedagogía de la primera infancia, estrategias didácticas innovadoras, uso de recursos lúdicos y atención afectiva, asegurando la calidad educativa.

## **2.4 Género y socialización**

### **2.4.1. Concepto de género**

El género se entiende como un constructo social, cultural y psicológico que establece expectativas, roles, comportamientos y normas asociados a lo que una sociedad considera femenino o masculino. A diferencia del sexo biológico, que se refiere a características físicas y genéticas de hombres y mujeres, el género se relaciona con cómo los individuos identifican y expresan su identidad, cómo interactúan en la sociedad y cómo se asignan roles y responsabilidades según criterios culturales y sociales (León, 2020).

El concepto de género se ha desarrollado dentro de estudios feministas y de teoría social, destacando que no es algo inherente, natural o fijo, sino que se construye y negocia socialmente. Por esta razón, el género puede variar según la época histórica, el contexto cultural y las dinámicas sociales de cada comunidad. Reconocer el género como construcción social permite analizar desigualdades, discriminación y estereotipos que afectan especialmente a mujeres y minorías de género, así como promover políticas y prácticas educativas inclusivas y equitativas (Guaña V. , 2022).

### **2.4.2. Diferencia entre sexo biológico y género**

El sexo biológico se refiere a las características físicas, hormonales y genéticas que determinan a una persona como hombre o mujer al nacer. Incluye los cromosomas, los órganos reproductivos y las características sexuales secundarias. Esta categoría se percibe como fija y determinada por la naturaleza, aunque la existencia de personas intersexuales evidencia que el sexo biológico no siempre se ajusta estrictamente a la clasificación binaria (Ogonaga, 2020).

Por su parte, el género es una construcción social, cultural y simbólica. Según Judith Butler, el género no es una consecuencia directa del sexo biológico, sino que se constituye mediante actos performativos, es decir, a través de comportamientos, prácticas y normas sociales que la sociedad interpreta como masculinas o femeninas. En este

sentido, el género es dinámico, fluido y sujeto a cambios según el contexto cultural e histórico (Suberviola, 2024).

De acuerdo con Joan Scott, el género es una categoría de análisis social que permite comprender las relaciones de poder y cómo se organizan las desigualdades entre hombres y mujeres. Scott enfatiza que el género estructura roles, expectativas y oportunidades en la sociedad, mostrando que las diferencias entre los sexos no solo son físicas, sino profundamente sociales y culturales (Ogonaga, 2020).

Mientras el sexo biológico se centra en lo físico y natural, el género se relaciona con lo social, cultural y simbólico. Esta distinción es esencial para analizar cómo se construyen las identidades, los roles y las desigualdades de manera crítica, y para promover políticas de equidad e inclusión que respeten la diversidad de identidades de género (Becerra, 2025).

### **2.4.3. Perspectiva de género en educación inicial**

#### **Equidad de género en la educación inicial**

La equidad de género en educación inicial no solo se refiere a ofrecer oportunidades iguales, sino a reconocer que cada niño y niña puede tener necesidades, intereses y estilos de aprendizaje distintos. Esto implica diseñar estrategias pedagógicas que eviten la reproducción de roles y estereotipos de género tradicionales, como asignar ciertos juegos o tareas únicamente a niños o niñas según lo que socialmente se espera (Muñoz, 2023).

En la práctica, la equidad exige que los docentes observen continuamente la participación de todos los niños, fomenten la toma de decisiones compartida y distribuyan responsabilidades y materiales de manera justa. Por ejemplo, en actividades de construcción, ciencia o arte, se debe motivar a que tanto niños como niñas experimenten todos los roles y tareas, reforzando la idea de que las capacidades no dependen del sexo. Este enfoque no solo contribuye al desarrollo integral de los niños, sino que también

fortalece la confianza, autonomía y autoestima, al permitir que cada infante explore plenamente sus intereses y potencialidades (Valencia, 2023).

### **Inclusión desde la perspectiva de género**

La inclusión con perspectiva de género implica reconocer y valorar la diversidad de identidades, contextos culturales, capacidades y expresiones de género presentes en el aula. Esto requiere que los centros de educación inicial diseñen espacios seguros y respetuosos, donde todos los niños se sientan aceptados, comprendidos y motivados a participar.

Una práctica inclusiva desde la perspectiva de género consiste en usar cuentos, canciones y actividades que representen diferentes tipos de familias, roles de género diversos y situaciones de igualdad, de manera que los niños internalicen desde temprano la diversidad como algo natural y valioso. Además, se deben adaptar estrategias pedagógicas para atender necesidades específicas, promoviendo la participación de aquellos niños que podrían estar excluidos o ser objeto de estereotipos. La inclusión fomenta la cooperación, la empatía y la construcción de relaciones sociales equitativas desde la primera infancia (León, 2020).

### **No discriminación y promoción de la igualdad**

La no discriminación en educación inicial implica eliminar todo tipo de barreras, prejuicios y actitudes que limiten la participación de los niños y niñas, garantizando un trato justo y respetuoso para todos. Esto abarca la observación de comportamientos, la corrección de comentarios sexistas o excluyentes y la enseñanza activa de valores de igualdad y respeto desde edades tempranas (Suberviola, 2024).

Promover la igualdad implica que los docentes modelen actitudes inclusivas, fomenten la resolución pacífica de conflictos y refuercen la importancia de la colaboración y el respeto mutuo. Asimismo, se debe enseñar a los niños a reconocer sus propios derechos y los de los demás, fortaleciendo su conciencia social y ética. Al establecer estas prácticas, la educación inicial con perspectiva de género no solo

desarrolla competencias cognitivas, sino también habilidades socioemocionales, contribuyendo a formar individuos conscientes de la equidad, la justicia y el respeto a la diversidad (Orenstein, 2022).

## **2.5 Socialización de roles de género**

### **2.5.1. Perspectiva de género en educación inicial**

La socialización primaria es el proceso mediante el cual los niños y niñas adquieren las normas, valores, costumbres, roles y comportamientos propios de la sociedad a la que pertenecen. Este proceso ocurre principalmente durante los primeros años de vida y es fundamental para la construcción de la identidad, la formación de la personalidad y el desarrollo de habilidades sociales. La socialización primaria no solo enseña cómo interactuar con otros, sino que también establece la base de la comprensión del mundo, la cultura y las relaciones sociales futuras (Suberviola, 2024).

#### **La familia como agente de socialización**

La familia constituye el primer y más influyente agente de socialización primaria. Es en el núcleo familiar donde los niños aprenden a reconocer emociones, interiorizar valores, comprender normas y establecer vínculos afectivos seguros. La familia transmite patrones culturales, creencias religiosas, hábitos de conducta y reglas de convivencia que los niños incorporan desde sus primeras experiencias (Guaygua, 2020).

El estilo de crianza, la comunicación afectiva, la consistencia en normas y límites, así como la disponibilidad emocional de los cuidadores, determinan en gran medida cómo el niño desarrolla confianza, autoestima y habilidades sociales básicas. A través de la familia, el niño aprende a interactuar con otros, a regular sus emociones y a formar la base de su identidad personal y social (Iza, 2024).

#### **La escuela como agente de socialización**

La escuela amplía los procesos de socialización iniciados en la familia, proporcionando un contexto donde los niños aprenden a relacionarse con pares y adultos

fuera del núcleo familiar. En los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y en la educación inicial, los niños experimentan normas colectivas, cooperan en actividades grupales, resuelven conflictos y desarrollan habilidades comunicativas y cognitivas (Martínez, 2022).

La escuela también cumple un rol importante en la transmisión de valores culturales, sociales y éticos, fomentando actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad. Además, la interacción con docentes y compañeros permite que los niños amplíen su comprensión de la diversidad, interioricen reglas sociales y construyan habilidades de cooperación y empatía, esenciales para la convivencia en sociedad (Becerra, 2025).

### **Los medios de comunicación como agentes de socialización**

Los medios de comunicación (televisión, internet, videojuegos, redes sociales) representan un agente de socialización que complementa la influencia de la familia y la escuela. Desde temprana edad, los niños reciben mensajes sobre normas sociales, roles de género, estilos de vida y valores culturales a través de programas, contenidos digitales y publicidad.

Si bien los medios pueden ser una fuente de aprendizaje, entretenimiento y desarrollo cognitivo, también presentan riesgos relacionados con estereotipos, violencia o información inadecuada para su edad. Por ello, la mediación de adultos responsables es fundamental para que los niños interpreten correctamente los mensajes y desarrollen una visión crítica del contenido que consumen (León, 2020).

### **2.5.2. Construcción de estereotipos de género en la primera infancia**

La primera infancia es un período crucial para la formación de la identidad y la comprensión de los roles sociales. Durante estos años, los niños y niñas comienzan a interpretar el mundo que los rodea y a adoptar comportamientos considerados apropiados según su sexo. Los estereotipos de género son ideas preconcebidas sobre cómo deben actuar, pensar o sentir los niños y niñas, y se construyen socialmente a través de diversos

agentes como la familia, la escuela, los medios y la interacción con pares (España & Ortiz, 2024).

### **Influencia de los juguetes**

Los juguetes representan un medio poderoso en la construcción de estereotipos de género. Desde temprana edad, los niños son expuestos a juguetes que refuerzan roles tradicionales: muñecas, cocinitas y productos de cuidado personal suelen asociarse con las niñas, mientras que carros, herramientas o figuras de acción se asocian con los niños.

Esta diferenciación limita la exploración de intereses y habilidades diversas, condicionando la forma en que los niños perciben su identidad y sus capacidades. Estudios en educación inicial muestran que el juego libre, no sexista y diverso permite que los niños desarrollen creatividad, cooperación y habilidades cognitivas y motoras sin estar restringidos por expectativas culturales rígidas (Guaña V. , 2022).

### **Influencia del lenguaje**

El lenguaje es otro factor determinante en la construcción de estereotipos de género. Desde frases, canciones, cuentos y diálogos cotidianos, los niños reciben mensajes sobre lo que deben hacer o sentir según su sexo. Expresiones como los niños no lloran o las niñas son delicadas refuerzan roles de género que pueden limitar la expresión emocional y social (Alberto & Otávaro, 2021).

El lenguaje inclusivo y respetuoso contribuye a que los niños desarrollen una percepción más flexible de sí mismos y de los demás, promoviendo la equidad y evitando la reproducción de desigualdades desde la primera infancia. La docente y la familia tienen un papel clave al modelar formas de comunicación que valoren la diversidad y fomenten la autoestima de todos los niños.

### **Expectativas sociales**

Las expectativas sociales incluyen normas, roles y comportamientos que la sociedad asigna a niños y niñas. Desde el hogar, la escuela y otros espacios de

socialización, los adultos suelen proyectar actitudes, responsabilidades y oportunidades diferentes según el género. Por ejemplo, se espera que las niñas sean más cuidadoras, colaborativas o pasivas, mientras que los niños sean fuertes, independientes o competitivos (Muñoz, 2023).

Estas expectativas condicionan la elección de actividades, áreas de aprendizaje y la participación en distintos contextos, limitando la exploración de intereses y talentos. La educación inicial con perspectiva de género busca identificar y cuestionar estos estereotipos, promoviendo experiencias equitativas, actividades mixtas y la valoración de habilidades diversas sin distinción de sexo.

### **2.5.3. Influencia de docentes y cuidadores en la reproducción o transformación de roles de género**

La educación inicial es un periodo crucial en la construcción de la identidad y la socialización de los niños. Los docentes y cuidadores/as desempeñan un papel determinante, ya que sus acciones, actitudes y decisiones pedagógicas pueden reproducir estereotipos de género o, por el contrario, fomentar la equidad y la transformación de roles tradicionales. La manera en que los adultos interactúan, asignan tareas, comunican expectativas y organizan actividades influye directamente en la percepción que los niños tienen sobre lo que deben hacer o ser según su género (Cayambe, 2023).

#### **Reproducción de roles de género**

Los docentes y cuidadores/as pueden, de manera consciente o inconsciente, reforzar roles de género tradicionales. Esto ocurre cuando se asignan actividades basadas en estereotipos (las niñas cuidan muñecas, los niños juegan con carros o herramientas), se utilizan expresiones sexistas (los niños no lloran, las niñas son delicadas) o se refuerzan conductas típicas mientras se desalientan otras.

La reproducción de roles de género limita la exploración de intereses y habilidades de los niños y contribuye a consolidar patrones de desigualdad que pueden perpetuarse

en la adolescencia y adultez, afectando oportunidades educativas, sociales y personales (Salcido & Trujillo, 2020).

### **Transformación de roles de género**

Por otro lado, los docentes y cuidadores/as pueden transformar los roles de género mediante prácticas pedagógicas reflexivas e inclusivas. Esto incluye promover actividades mixtas, materiales no sexistas, lenguaje inclusivo y la valoración de todas las habilidades y capacidades sin distinción de género.

Fomentar la participación equitativa en juegos, responsabilidades y tareas permite que los niños desarrollen autonomía, creatividad y habilidades socioemocionales sin estar limitados por estereotipos. Asimismo, los adultos modelan conductas igualitarias, enseñando a los niños a respetar la diversidad y a cuestionar normas rígidas de género, contribuyendo a la formación de ciudadanos conscientes y equitativos desde la primera infancia (Correa & Santos, 2022).

### **Reflexión y acompañamiento pedagógico**

La transformación de roles de género requiere que los docentes y cuidadores/as reflexionen sobre sus propias creencias, actitudes y prácticas. La formación docente en perspectiva de género es fundamental para identificar conductas que perpetúan desigualdades y para implementar estrategias que promuevan la equidad.

El acompañamiento cercano de los niños permite observar patrones de comportamiento, reforzar la participación equilibrada y adaptar actividades según los intereses individuales, creando un entorno seguro, inclusivo y estimulante que favorezca la construcción de identidades libres de estereotipos (Daia & Ramirez, 2019).

#### **2.5.4. Roles de género en el contexto educativo**

Los roles de género se refieren a las expectativas, comportamientos, responsabilidades y actitudes que la sociedad asigna a las personas según su sexo. En el contexto educativo, estos roles pueden influir significativamente en la forma en que los

niños y niñas interactúan, aprenden y desarrollan su identidad. La escuela, los docentes, los compañeros y los materiales educativos contribuyen a la construcción y, en muchos casos, a la reproducción de estos roles (Salto & Calle, 2024).

### **Estereotipos de género en el aula**

En el aula, los estereotipos de género se manifiestan cuando ciertos comportamientos, intereses o actividades se asignan o valoran de manera diferenciada según el sexo de los estudiantes. Por ejemplo, se espera que las niñas sean más cuidadosas, colaborativas o responsables, mientras que los niños sean más activos, independientes o competitivos. Estos estereotipos pueden limitar la participación de los niños en áreas académicas o recreativas que no se consideran propias de su género, afectando su desarrollo integral y autoestima (Cordero, 2024).

### **Influencia de docentes y materiales educativos**

Los docentes juegan un papel crucial en la construcción o transformación de roles de género. La forma en que distribuyen tareas, el lenguaje que utilizan, las interacciones que fomentan y la elección de materiales pedagógicos puede reforzar o cuestionar estereotipos. Por ejemplo, utilizar cuentos, juegos o actividades que representen a niños y niñas en roles diversos ayuda a ampliar la percepción de lo que cada estudiante puede hacer, promoviendo igualdad y autonomía (Guaña & Rubio, 2022).

Los materiales educativos, incluyendo libros, imágenes y recursos didácticos, también contribuyen a la formación de roles de género. Representaciones tradicionales pueden reforzar estereotipos, mientras que materiales inclusivos muestran diversidad de profesiones, intereses y comportamientos, fomentando la equidad desde edades tempranas.

### **Interacción entre pares y construcción social de roles**

La interacción con otros niños y niñas también es determinante en la construcción de roles de género. Los pares refuerzan conductas consideradas apropiadas para cada sexo mediante la aceptación o rechazo de ciertos comportamientos. Por ejemplo, un niño que

juega con muñecas puede recibir burlas, mientras que una niña que construye con bloques o realiza juegos activos puede enfrentar presión social para conformarse a expectativas tradicionales (Carchipulla & Méndez, 2022).

La educación inicial con perspectiva de género busca intervenir en estas dinámicas, promoviendo espacios de juego y aprendizaje inclusivos, donde todos los niños puedan explorar libremente sus intereses y capacidades sin restricciones basadas en estereotipos (Alberto & Otávaro, 2021).

### **2.5.5. Estudios sobre prácticas pedagógicas que refuerzan estereotipos**

Diversos estudios y observaciones en educación inicial muestran que ciertas prácticas pedagógicas pueden reforzar estereotipos de género, incluso de manera inconsciente. Estas prácticas incluyen la forma en que se asignan actividades, el lenguaje utilizado por los docentes y la organización del espacio dentro del aula, influyendo directamente en cómo los niños y niñas perciben los roles sociales y sus propias capacidades (Alberto & Otávaro, 2021).

#### **Asignación de actividades**

La asignación de actividades en el aula puede reforzar roles tradicionales de género. A menudo, se observa que las niñas realizan tareas de cuidado, limpieza o manualidades delicadas, mientras que los niños participan en actividades más físicas o de construcción.

Estas asignaciones condicionan las habilidades que los niños desarrollan, reforzando la idea de que ciertas competencias corresponden a un sexo específico. La exposición repetida a estas prácticas limita la exploración de intereses diversos y contribuye a la perpetuación de estereotipos desde edades tempranas (Daia & Ramirez, 2019).

#### **Uso del lenguaje**

El lenguaje utilizado por los docentes y cuidadores/as influye significativamente en la construcción de estereotipos de género. Los adultos tienden a dirigirse a los niños y niñas de manera diferenciada, elogiando la obediencia y delicadeza en las niñas, y la autonomía o fuerza en los niños (Guaña V. , 2022).

Expresiones como las niñas ayudan más o los niños son valientes refuerzan expectativas sobre lo que es apropiado para cada género, limitando la libertad de expresión y la exploración de intereses y habilidades por parte de los niños (Connell & Serrano, 2023).

### **Organización del espacio**

La organización del espacio educativo puede reflejar y reforzar estereotipos. Las áreas de juego, rincones didácticos o materiales específicos a veces se distribuyen según roles de género: muñecas y cocinitas para niñas, bloques, herramientas o figuras de acción para niños.

Esta segregación espacial condiciona la interacción entre pares, limita la exploración de habilidades diversas y refuerza la idea de que ciertos intereses y comportamientos corresponden a un género determinado. Por el contrario, una disposición inclusiva y equilibrada de materiales y espacios fomenta la cooperación, el aprendizaje compartido y la construcción de identidades más flexibles (Carchipulla & Méndez, 2022).

#### **2.5.6. Prácticas inclusivas y equitativas de género en la educación inicial**

La educación inicial es un espacio clave para fomentar la equidad de género y prevenir la reproducción de estereotipos. Las prácticas inclusivas y equitativas permiten que todos los niños y niñas puedan explorar sus intereses, desarrollar sus habilidades y construir su identidad sin limitaciones derivadas de roles de género tradicionales. Estas prácticas se implementan a través de diferentes estrategias pedagógicas, centradas en los materiales, el lenguaje y la organización de actividades (León, 2020).

### **Juguetes no sexistas**

El uso de juguetes no sexistas es fundamental para promover la igualdad desde edades tempranas. Esto implica ofrecer a todos los niños una amplia variedad de materiales que no estén asociados a roles tradicionales de género, como muñecas, bloques de construcción, herramientas, disfraces o instrumentos musicales (Figuerola, 2023).

Al eliminar la asociación de ciertos juguetes con un sexo específico, se fomenta la exploración libre de habilidades y preferencias, desarrollando creatividad, coordinación, cooperación y habilidades cognitivas y socioemocionales. Además, permite que los niños aprendan a valorar las capacidades propias y de sus compañeros sin limitarse a lo que se espera de su género (Carchipulla & Méndez, 2022).

### **Lenguaje inclusivo**

El lenguaje inclusivo en el aula contribuye a eliminar estereotipos y reforzar la equidad. Los docentes deben utilizar expresiones que reconozcan a todos los niños por igual, evitando frases que refuercen roles tradicionales o excluyan a algún grupo (Ogonaga, 2020).

Por ejemplo, en lugar de decir los niños deben ayudar en esta tarea, se puede decir todos vamos a ayudar o cada uno puede participar como quiera. Asimismo, se recomienda usar cuentos, canciones y diálogos que representen diversidad de familias, profesiones y habilidades, promoviendo la inclusión y el respeto por la diversidad desde la primera infancia.

### **Actividades mixtas**

Las actividades mixtas permiten que niños y niñas trabajen juntos en tareas y juegos, promoviendo la cooperación, la empatía y la construcción de habilidades sociales. Esto incluye actividades físicas, artísticas, científicas o de resolución de problemas, donde todos los participantes tengan la oportunidad de asumir diferentes roles y responsabilidades (León, 2020).

Al implementar actividades mixtas, los docentes fomentan la igualdad de participación, evitan la segregación por género y permiten que cada niño desarrolle sus intereses y capacidades sin restricciones. Este enfoque contribuye a la formación de identidades flexibles, libres de estereotipos y centradas en la autonomía y el respeto mutuo.

## **2.6 Contexto del CI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo**

### **2.6.1 Características socioeconómicas y culturales de san Lorenzo**

San Lorenzo es un cantón ubicado en la provincia de Esmeraldas, al norte del Ecuador, considerado un territorio estratégico por su localización fronteriza con Colombia y por su acceso al océano Pacífico a través de su puerto. Su población está conformada principalmente por comunidades afroecuatorianas, indígenas Awá y mestizas, lo que le otorga una riqueza cultural única (Alberto & Otávaro, 2021).

#### **Características socioeconómicas**

La economía de San Lorenzo se ha desarrollado históricamente en torno a actividades relacionadas con el sector primario. Entre las más relevantes destacan la agricultura, la pesca artesanal, la explotación forestal y en menor medida la minería (Cayambe, 2023).

La agricultura se centra en cultivos como cacao, plátano, palma africana, coco y productos de pan llevar, que son destinados tanto al autoconsumo como al mercado local. La pesca, practicada de manera artesanal, constituye una fuente vital de ingresos y de seguridad alimentaria para las comunidades costeras (Cherry, 2024).

El nivel de ingresos familiares tiende a ser bajo y está marcado por la informalidad laboral. Esto genera limitaciones en el acceso a servicios básicos como agua potable, alcantarillado y electricidad, que aunque han mejorado en los últimos años, aún presentan brechas en las zonas rurales. El comercio fronterizo con Colombia también incide en la dinámica económica, generando tanto oportunidades como desafíos asociados a la movilidad poblacional, la seguridad y el contrabando (Alberto & Otávaro, 2021).

En términos de educación y salud, la cobertura es desigual: mientras en la cabecera cantonal existe mayor acceso a instituciones educativas y centros de salud, en las comunidades rurales y de difícil acceso persisten carencias que inciden en los índices de desarrollo humano (Salcido & Trujillo, 2020).

### **Características culturales**

La identidad cultural de San Lorenzo está profundamente marcada por la herencia afroecuatoriana, manifestada en la música, la danza, la gastronomía y las festividades tradicionales. Ritmos como la marimba y la bomba son expresiones representativas de la riqueza artística de la población afrodescendiente. Estas prácticas culturales, además de tener un valor simbólico, cumplen un rol social de cohesión comunitaria (Jácome, 2022).

Las comunidades indígenas Awá mantienen vivas sus costumbres, lengua y formas de organización, lo que aporta diversidad cultural al cantón. Sus saberes ancestrales sobre la naturaleza, la medicina tradicional y el manejo del territorio representan un patrimonio inmaterial de gran relevancia (Iza, 2024).

La gastronomía local refleja esta diversidad, con platos típicos basados en productos del mar como pescado, camarón y concha, acompañados de coco, plátano verde y especias propias de la región.

Las festividades religiosas también ocupan un lugar central en la vida comunitaria, donde se combinan tradiciones católicas con elementos culturales afrodescendientes. Entre ellas se destacan las celebraciones en honor a San Lorenzo, patrono del cantón, que incluyen procesiones, música y danzas tradicionales (Gómez, 2025).

### **2.6.2 Breve descripción demográfica, cultural y económica del cantón**

San Lorenzo es un cantón fronterizo de la provincia de Esmeraldas, con una población diversa que se distribuye entre la cabecera cantonal y sus numerosas parroquias rurales. Demográficamente, se caracteriza por una alta presencia de comunidades afrodescendientes, pueblos indígenas Awá y población mestiza. La densidad poblacional

es relativamente baja en comparación con otros cantones de la provincia, debido a su amplia extensión territorial y a la dispersión de los asentamientos, muchos de los cuales se encuentran en zonas rurales y de difícil acceso (Alberto & Otávaro, 2021).

En el ámbito cultural, San Lorenzo se distingue por ser un espacio de encuentro entre tradiciones afroecuatorianas, indígenas y mestizas. Las comunidades afrodescendientes son reconocidas por sus manifestaciones artísticas como la marimba, la bomba y otras expresiones musicales y dancísticas que han trascendido como símbolos de identidad y resistencia cultural. Los pueblos indígenas Awá mantienen prácticas ancestrales vinculadas con el manejo del territorio, el uso sostenible de los recursos naturales y la medicina tradicional, preservando su idioma y cosmovisión. Por su parte, la población mestiza ha aportado elementos culturales relacionados con la religiosidad popular, el comercio y las festividades patronales. Esta convergencia cultural se refleja en la gastronomía, en las festividades y en la vida comunitaria cotidiana (Alberto & Otávaro, 2021).

La economía del cantón se fundamenta en actividades primarias como la agricultura, la pesca artesanal y la explotación forestal. Cultivos como el plátano, el cacao, la palma africana y productos de pan llevar son los más representativos, destinados tanto al autoconsumo como a la venta local y regional. La pesca artesanal constituye una fuente esencial de sustento, mientras que la explotación maderera y minera, aunque generan ingresos, han planteado desafíos en cuanto a sostenibilidad y cuidado ambiental. El comercio transfronterizo con Colombia también juega un papel relevante en la dinámica económica, influyendo en los precios, la oferta de productos y las oportunidades laborales, aunque acompañado de riesgos asociados a la informalidad y la seguridad (Jácome, 2022).

### **2.6.3 Relevancia de la diversidad cultural**

La diversidad cultural de San Lorenzo constituye uno de sus mayores patrimonios sociales y simbólicos. La convivencia de afrodescendientes, indígenas y mestizos ha dado lugar a una identidad colectiva que se nutre de distintas tradiciones, cosmovisiones y

prácticas sociales. Esta diversidad fortalece la cohesión comunitaria, enriquece la vida cultural y promueve el reconocimiento de la pluralidad como un valor para la construcción de una sociedad más equitativa (León, 2020).

En este sentido, la herencia afrodescendiente ha consolidado manifestaciones artísticas y festivas que son reconocidas a nivel nacional e internacional como expresiones de resistencia y memoria histórica. Los saberes ancestrales de los pueblos Awá aportan a la preservación del medio ambiente y a la transmisión de conocimientos sobre el uso de plantas medicinales y la protección del territorio. La población mestiza, por su parte, ha contribuido al intercambio comercial, al desarrollo urbano y a la interacción cultural entre los diferentes grupos (Martínez, 2022).

La relevancia de esta diversidad se evidencia en el fortalecimiento de identidades colectivas, en la creación de redes de solidaridad y en la capacidad de las comunidades para enfrentar los retos sociales y económicos. San Lorenzo se configura, por tanto, como un espacio en el que la pluralidad cultural no solo es un rasgo distintivo, sino también una oportunidad para el desarrollo local sostenible y la construcción de una ciudadanía inclusiva (Salcido & Trujillo, 2020).

## **2.7 Descripción del CDI Hogar del niño**

### **2.7.1 Estructura, población atendida, equipo pedagógico**

El Centro de Desarrollo Infantil (CDI) Hogar del Niño se ubica en el cantón San Lorenzo, provincia de Esmeraldas, una zona caracterizada por su diversidad cultural y su condición de territorio fronterizo con Colombia. La presencia de comunidades afroecuatorianas, indígenas Awá y población mestiza otorga a este espacio educativo un valor significativo en la transmisión de saberes, prácticas culturales y en la construcción de una educación inclusiva que respete la identidad de sus habitantes (Cherry, 2024).

En cuanto a su estructura, el CDI cuenta con aulas destinadas a la atención de niños y niñas en la primera infancia, organizadas en función de los grupos de edad. Dispone además de un comedor infantil, áreas de recreación al aire libre y espacios

adaptados para actividades psicomotrices y lúdicas. Aunque su infraestructura cumple con los estándares básicos de funcionamiento, aún presenta limitaciones en cuanto a mobiliario especializado, materiales didácticos innovadores y recursos tecnológicos, lo que representa un desafío en el fortalecimiento de la calidad educativa (Martínez, 2022).

La población atendida corresponde principalmente a niños y niñas de entre 1 y 5 años de edad, provenientes en su mayoría de familias de escasos recursos económicos, donde los padres se desempeñan en actividades como la pesca, la agricultura, el comercio informal y trabajos vinculados al puerto. La diversidad cultural se refleja también en las dinámicas familiares, lo que exige al CDI implementar prácticas pedagógicas que reconozcan las costumbres, formas de crianza y lenguajes propios de cada comunidad. El servicio del centro no solo garantiza el cuidado y estimulación temprana de los niños, sino que también constituye un apoyo fundamental para las familias, al brindar un espacio seguro y educativo durante la jornada laboral de los padres (Muñoz, 2023).

El equipo pedagógico está conformado por educadoras parvularias tituladas, auxiliares de desarrollo infantil y personal de apoyo, quienes cumplen un rol esencial en la formación integral de los niños. Su labor no se limita al cuidado y enseñanza, sino que incluye la creación de ambientes afectivos, inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural. Además, trabajan en coordinación con padres de familia y autoridades locales, fortaleciendo el vínculo entre comunidad y educación. El personal busca constantemente capacitarse en metodologías activas, uso de recursos didácticos y estrategias de inclusión, con el fin de atender las necesidades particulares de cada niño y promover la igualdad de oportunidades desde los primeros años de vida (Alberto & Otávaro, 2021).

## **2.8 Enfoques teóricos aplicables**

### **2.8.1 Teoría de la construcción social del género**

La teoría de la construcción social del género sostiene que las diferencias entre hombres y mujeres no se originan únicamente en factores biológicos, sino que se producen y reproducen a través de procesos sociales, culturales y educativos. El género es entendido como una construcción simbólica que se forma en la interacción cotidiana y

se mantiene mediante instituciones como la familia, la escuela, los medios de comunicación y la religión (Berger & Luckmann, 1986).

Desde esta perspectiva, los roles, comportamientos y expectativas asignados a cada sexo no son naturales, sino el resultado de acuerdos sociales que se transmiten y consolidan en el tiempo. Así, las personas aprenden lo que significa ser hombre o mujer a partir de normas, estereotipos y prácticas que orientan su manera de pensar, actuar y relacionarse (León, 2020).

La importancia de esta teoría radica en que permite comprender cómo las desigualdades de género no son inevitables, sino construidas socialmente. Esto implica que, al transformar los discursos y prácticas que las sostienen, es posible avanzar hacia relaciones más equitativas y justas (España & Ortiz, 2024).

### **2.8.2 Teoría sociocultural del aprendizaje**

La teoría sociocultural del aprendizaje, propuesta por Lev Vygotsky, plantea que el conocimiento no se adquiere de manera aislada, sino que se construye a través de la interacción social y el contexto cultural en el que se desenvuelve el individuo. Según este enfoque, el aprendizaje es un proceso mediado por el lenguaje, las herramientas culturales y las relaciones con otros, especialmente con los adultos y los pares más experimentados (Cordero, 2024).

Uno de los aportes más relevantes de esta teoría es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere al espacio entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o compañero más capaz. Esta idea resalta la importancia de la mediación pedagógica y del acompañamiento, pues es a través de estas interacciones donde el niño alcanza aprendizajes significativos y desarrolla nuevas habilidades (Alberto & Otávaro, 2021).

En el ámbito de la educación inicial, la teoría sociocultural explica cómo el juego, la exploración y la comunicación son escenarios fundamentales para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Los docentes y cuidadores, al convertirse en mediadores,

facilitan la apropiación de conocimientos y valores, y contribuyen a que los niños construyan su identidad personal y social (Carchipulla & Méndez, 2022).

De esta manera, el aprendizaje se entiende como un proceso compartido que integra no solo la dimensión individual del niño, sino también las prácticas, tradiciones y valores de la comunidad a la que pertenece.

### **2.8.3 Perspectiva de género en educación**

La perspectiva de género en el ámbito educativo se entiende como una mirada crítica que permite identificar, cuestionar y transformar aquellas prácticas, normas y creencias que reproducen desigualdades entre hombres y mujeres dentro del sistema escolar. Incorporar esta perspectiva implica reconocer que las diferencias entre niños y niñas no deben convertirse en desigualdades, sino en oportunidades para promover la equidad, la inclusión y la no discriminación (Daia & Ramirez, 2019).

En la educación inicial, esta perspectiva resulta especialmente importante, ya que es en los primeros años de vida cuando los niños y niñas construyen su identidad, sus roles sociales y su manera de relacionarse con el mundo. Al aplicar un enfoque de género, se busca garantizar que ambos tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, acceso a recursos, participación en actividades y reconocimiento de sus capacidades, sin estereotipos que limiten su desarrollo (Connell & Serrano, 2023).

Asimismo, la perspectiva de género en educación fomenta un ambiente escolar donde se valoran la diversidad y la igualdad de derechos. Esto implica revisar las prácticas pedagógicas, el uso del lenguaje, la organización de espacios y materiales, y la asignación de actividades, para evitar sesgos que refuercen roles tradicionales. También supone formar a los docentes como agentes de cambio, capaces de identificar situaciones de discriminación y promover relaciones más justas y respetuosas (Collaguazo, 2022).

En síntesis, educar con perspectiva de género no solo contribuye a la igualdad en el presente, sino que siembra las bases para una sociedad más equitativa en el futuro,

donde hombres y mujeres puedan desarrollarse plenamente sin restricciones impuestas por estereotipos o prejuicios culturales.

#### **2.8.4 Pedagogía crítica**

La pedagogía crítica es una corriente educativa que surge a partir de los aportes de Paulo Freire y otros pensadores, cuyo objetivo principal es que la educación sea un proceso emancipador, donde los estudiantes no sean vistos como receptores pasivos de información, sino como sujetos activos capaces de reflexionar, cuestionar y transformar su realidad. Se centra en el análisis de las relaciones de poder, las estructuras sociales y las condiciones que generan desigualdad, promoviendo una educación que no solo instruya, sino que también libere (Comboni, 2020).

Desde esta perspectiva, la enseñanza no puede limitarse a transmitir conocimientos de manera mecánica, sino que debe fomentar el pensamiento crítico, el diálogo y la participación. El aula se convierte en un espacio de construcción colectiva de saberes, donde tanto docentes como estudiantes aprenden mutuamente y reconocen la importancia del contexto social, cultural y político en los procesos educativos (Orenstein, 2022).

La pedagogía crítica también invita a cuestionar los discursos y prácticas que reproducen desigualdades de género, clase o etnia. En este sentido, el rol del docente es el de un mediador que acompaña a los estudiantes en la identificación de las injusticias y en la búsqueda de soluciones que contribuyan a la transformación social (Cayambe, 2023).

Aplicada en la educación inicial, la pedagogía crítica permite que desde temprana edad los niños y niñas aprendan a valorar la diversidad, a reconocer y rechazar situaciones de discriminación, y a desarrollar una conciencia social que los convierta en ciudadanos participativos, respetuosos y comprometidos con la equidad. De esta manera, la escuela deja de ser un espacio de reproducción de estereotipos y se transforma en un escenario de cambio y justicia social (Salto & Calle, 2024).

## 2.9 Investigaciones previas

Estudios latinoamericanos y nacionales sobre socialización de género en educación inicial

Diversas investigaciones en América Latina han mostrado que la socialización de género en la educación inicial sigue marcada por prácticas que refuerzan estereotipos tradicionales. En países como México, Colombia y Chile, se han documentado diferencias en la manera en que docentes y familias fomentan conductas diferenciadas entre niños y niñas, tanto en el uso de juguetes como en las expectativas de comportamiento. Por ejemplo, se asignan juegos de construcción o actividades físicas a los niños, mientras que a las niñas se les estimula el juego de roles domésticos o el cuidado de muñecas. Esta diferenciación temprana influye en la construcción de identidades y limita el desarrollo de habilidades de manera equitativa (Salcido & Trujillo, 2020).

En Ecuador, estudios realizados en instituciones educativas de educación inicial reflejan una situación similar. Se observa que, a pesar de los avances normativos en cuanto a la promoción de la igualdad, persisten sesgos en el lenguaje, en la organización del espacio y en la asignación de tareas dentro del aula. Además, se evidencia que los materiales educativos muchas veces reproducen imágenes sexistas que refuerzan roles tradicionales de género. No obstante, también se han registrado iniciativas positivas en contextos urbanos y rurales, donde docentes buscan fomentar la equidad a través de actividades mixtas y el uso de recursos didácticos inclusivos (Comboni, 2020).

En general, los hallazgos en la región muestran que la educación inicial constituye un espacio clave para intervenir en la deconstrucción de estereotipos, ya que es en esta etapa cuando los niños y niñas comienzan a internalizar normas sociales y modelos de comportamiento relacionados con el género (Muñoz, 2023).

Experiencias de transformación pedagógica hacia la igualdad de género

Existen experiencias innovadoras en distintos países de América Latina que han buscado transformar las prácticas educativas en favor de la igualdad de género desde la

primera infancia. En Argentina, programas educativos han impulsado el uso de juguetes no sexistas, promoviendo que todos los niños y niñas tengan acceso tanto a juegos de construcción como a actividades artísticas o de cuidado, sin diferenciación por género. En Chile, proyectos de capacitación docente han trabajado en el uso del lenguaje inclusivo y en la incorporación de cuentos infantiles que representan diversidad en roles y personajes, lo cual permite ampliar las posibilidades de identificación de los estudiantes (León, 2020).

En Ecuador, algunas experiencias en Centros de Desarrollo Infantil (CDI) han integrado prácticas inclusivas como la organización de rincones de juego mixtos, la lectura de literatura infantil que cuestiona estereotipos y la implementación de actividades grupales donde las tareas no se asignan por género, sino por interés o rotación. Estas iniciativas, aunque todavía limitadas, muestran resultados alentadores: los niños y niñas comienzan a interactuar con mayor libertad, se fomenta la corresponsabilidad en el cuidado y se reducen las actitudes discriminatorias entre pares (Alberto & Otávaro, 2021).

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Diseño metodológico**

##### **Tipo de estudio**

El estudio tendrá un enfoque cualitativo dado que se centrará en la comprensión de los fenómenos sociales dentro de un contexto natural, sin que se lo reduzca a datos estadísticos. Es decir, el enfoque cualitativo proporcionará acceso a las percepciones, discursos, creencias y experiencias de los participantes involucrados, lo cual es esencial para un estudio centrado en la reproducción o conversión de estereotipos de género en la primera educación.

A la vez, al ser cualitativo permitirá capturar la riqueza y la complejidad en la práctica de la educación diaria en los centros de desarrollo infantil (CDI) e interpretar cómo afectan el desarrollo integrado de los niños. Utilizando entrevistas en profundidad, el análisis de las observaciones y los materiales educativos involucrados, no solo puede determinar qué se hace, sino también cómo y por qué se hace, creando una comprensión holística del fenómeno estudiado.

La naturaleza cualitativa también permite un enfoque ambiental flexible y personalizable que es indispensable en un contexto local, como San Lorenzo, donde la cultura y las condiciones actuales afectan la dinámica de la educación. A la vez, que el uso de un diálogo con los maestros puede crear significados comunes que expliquen cómo se manifiestan los estereotipos de género durante el hogar, en el aula y la manera en que influyen dentro de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la infancia.

##### **Diseño de la investigación**

El estudio utilizará un diseño descriptivo que le permite describir y detallar las prácticas educativas observadas en El CDI Hogar del Niño ubicado en el cantón San Lorenzo, prestando especial atención a cómo están relacionadas con los estereotipos de género. El objetivo de este diseño es mostrar una visión clara y sistemática de la dinámica

educativa actual sin interferirlos o cambiarlos, pero comprende su estructura, componentes e importancia de las opiniones críticas. Esta descripción detallada identifica modelos de comportamiento, interacciones y discursos que afectan directa o indirectamente el desarrollo del niño integrado.

El diseño descriptivo es esencial para este estudio, ya que permite la profundidad crear la experiencia y la práctica de los maestros, así como la educación y el entorno social desarrollado por los niños. Esta no es solo una observación de lo que está sucediendo, sino también de la interpretación de estas actividades con respecto a un contexto más amplio de desigualdad estructural. Esta base descriptiva es la clave para recomendar más tarde estrategias de transformación con el método de género que responde a realidades especiales territoriales

### **Enfoque epistemológico:**

El estudio constituirá el enfoque crítico feminista para analizar las estructuras sociales que capturan las desigualdades de género desde una visión transformadora. Este enfoque no solo tratará de describir las prácticas educativas, sino que también las desafiará, lo que muestra cómo las condiciones de género se naturalizan en la primera educación y cómo pueden ser desafiados de la práctica educativa.

El feminismo crítico se centra en la relación entre el estado dominante y la exclusión de los procesos sociales, especialmente aquellos que afectan a las mujeres y los temas feminizados en una vida temprana. A este respecto, se supone que el conocimiento no es neutral u objetivo, sino que colocan y transmiten la experiencia de las personas que lo producen. Aceptar este enfoque también incluye actitudes éticas y políticas hacia la investigación, en las que los maestros son reconocidos como agentes activos de cambio, no solo de estudios de objetos. El diálogo con ellos será horizontal y reflexivo y creará un proceso de conocimiento de construcción colectiva que puede ayudar a transformar las prácticas educativas en una educación más justa.

Por lo tanto, este enfoque permitirá que la desigualdad sea visible y constituirse como una alternativa educativa que promueven la equidad desde la infancia, en el contexto de estos temas históricamente invisibles.

### **3.2 Población y muestra**

La población objeto de estudio está conformada por las educadoras que trabajan en el CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo. Este grupo tiene un rol clave en la planificación e implementación de las prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas en la etapa de educación inicial, siendo actores centrales en la reproducción o transformación de estereotipos de género desde la primera infancia.

La muestra será intencionada y no probabilística, es decir, se seleccionará de manera deliberada a aquellas educadoras que tengan experiencia directa en el diseño y desarrollo de actividades pedagógicas dentro del CDI, y que estén dispuestas a participar de forma voluntaria en la investigación. La selección se basará en criterios como: tiempo de servicio en el CDI, participación activa en la planificación curricular, y disponibilidad para ser entrevistadas. Esta muestra permitirá acceder a información rica y contextualizada, relevante para los objetivos del estudio.

### **3.3 Variables de estudio**

Aunque el estudio es de carácter cualitativo y no se centra en variables en sentido estadístico, se consideran las siguientes dimensiones de análisis como ejes interpretativos clave:

Desarrollo infantil

Enfoque de género

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica principal para la recolección de información será la entrevista semiestructurada, considerada idónea para este tipo de estudio cualitativo, ya que permite acceder a las vivencias, discursos y percepciones subjetivas de las educadoras, quienes

cumplen un rol fundamental en la socialización temprana de niños y niñas. A través de esta técnica se pretende comprender cómo, en la práctica cotidiana del CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo, se abordan los roles de género mediante juegos, dinámicas grupales, distribución de responsabilidades y uso de materiales educativos, y de qué manera estas acciones refuerzan o transforman estereotipos tradicionales en la infancia.

La entrevista semiestructurada facilitará una conversación abierta pero guiada, manteniendo un hilo conductor centrado en las categorías de análisis, sin limitar la libertad de expresión de las participantes. Las preguntas estarán orientadas a los ejes temáticos del estudio, incluyendo: la asignación de roles en las actividades lúdicas, la manera en que se organizan los juegos por género, el lenguaje utilizado en el aula, la diferenciación (o no) de tareas según niños y niñas, las estrategias de interacción en la resolución de conflictos y la percepción de las educadoras respecto a la equidad de género en el contexto educativo.

Los instrumentos incluirán una guía de entrevista con preguntas abiertas, una ficha de caracterización sociodemográfica de las participantes (para conocer su experiencia laboral, formación académica y contexto) y un registro de observación complementaria, si existe la posibilidad de visitar los espacios educativos. En la observación se pondrá especial énfasis en cómo los niños y niñas asumen roles en el juego, cómo son guiados por las educadoras y cómo se visibiliza la relación entre género y actividades cotidianas. Las entrevistas serán grabadas (con consentimiento informado) para garantizar fidelidad en la transcripción y posterior análisis. Además, se tomarán notas de campo para registrar expresiones no verbales, dinámicas de juego y ambientes que enriquezcan la interpretación de los datos.

### **3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos**

Para el análisis de la información obtenida se utilizará la técnica de análisis temático, una estrategia ampliamente utilizada en investigaciones cualitativas por su capacidad para extraer significados a partir de los discursos recogidos. Este enfoque permitirá organizar la información de manera sistemática, identificando temas

recurrentes, diferencias, contradicciones y significados implícitos en el relato de las educadoras.

El proceso de análisis se llevará a cabo en varias fases:

Familiarización con los datos, mediante la lectura reiterada de las transcripciones completas de las entrevistas.

Codificación inicial, donde se identificarán fragmentos de texto relevantes y se etiquetarán con códigos relacionados con las categorías teóricas del estudio (por ejemplo, roles tradicionales, actividades diferenciadas, lenguaje sexista, coeducación).

Agrupación de códigos en temas más amplios o subcategorías emergentes.

Revisión y depuración de temas, verificando que sean coherentes y representativos del conjunto de datos.

Interpretación crítica, relacionando los hallazgos con el marco teórico y el enfoque epistemológico crítico feminista.

Este análisis buscará no solo describir lo que las educadoras hacen o piensan, sino comprender cómo estas prácticas están inscritas en estructuras culturales, históricas y sociales más amplias, que naturalizan la desigualdad desde edades tempranas. La perspectiva crítica feminista será clave en esta etapa para identificar los discursos de poder, las tensiones entre teoría y práctica, y las oportunidades para transformar la educación inicial en un espacio más equitativo y sensible al género.

### **3.6 Consideraciones éticas**

Esta investigación garantizará el consentimiento informado de todas las personas participantes. Antes de cada entrevista, se explicará la finalidad del estudio, la voluntariedad de la participación y el derecho a retirarse en cualquier momento. Se protegerá la confidencialidad por medio de seudónimos, asegurando que la información que se obtenga se la utilice únicamente con fines académicos. A la vez, se prestará

atención al cuidado emocional de los participantes, evitando situaciones de juicio o incomodidad.

A la vez, como investigadora, mantendré una postura reflexiva constante para tener el reconocimiento de mis propios sesgos, asegurando una interpretación con respeto, ética y compromiso con la transformación social.

## **4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

### **4.1 Análisis de datos**

#### **4.1.1. Identificación de las prácticas pedagógicas aplicadas en el CDI en el desarrollo motor, social y emocional de los niños y niñas**

Para el cumplimiento del objetivo se aplicó entrevistas a educadoras del CDI Hogar del Niño ubicado en el cantón San Lorenzo. Dentro de su dimensión se tienen: Desarrollo motor, social, emocional.

Las entrevistas realizadas a seis educadoras del CDI Hogar del Niño del cantón San Lorenzo permitieron identificar una variedad de prácticas pedagógicas orientadas al fortalecimiento del desarrollo motor de los niños y niñas. Las preguntas abordaron aspectos relacionados con el tipo de actividades planificadas, la frecuencia de su aplicación, la disponibilidad de materiales psicomotores, la organización del espacio físico y la percepción de las educadoras sobre la evolución motriz de los infantes.

#### **Dimensión Desarrollo motor**

Dentro de la dimensión desarrollo motor, se realizó la siguiente pregunta.

**Tabla 1.**

Resultado dimensión motor- entrevista

<b>Pregunta 1</b>	<b>Respuestas</b>
¿Qué actividades realiza con los niños y niñas para	Se utiliza bastante los espacios abiertos. Los niños requieren moverse, y corren, trepan, hacen equilibrio. También jugamos con pelotas, túneles, colchonetas.

<b>Pregunta 1</b>	<b>Respuestas</b>
estimular el desarrollo motor?	En las aulas se trabaja la motricidad fina con actividades de ensartar, pintura, juegos de encaje y rompecabezas.
	Las actividades no tienen distinción de género. Las niñas también juegan fútbol si quieren, y los niños también pintan o hacen plastilina.
	Se planifica de acuerdo a las semanas. El lunes comenzamos con circuitos motrices, y en el transcurso de la semana vamos alternando actividades finas como recortar, rasgar, armar figuras.
	A los niños a veces les cuesta más la motricidad fina, entonces les brindamos más tiempo, pero los motivamos sin obligarlos.
	La motricidad también se ve en el juego libre, ya que ellos mismos se inventan cómo moverse y explorar.

### **Prácticas Pedagógicas en el Desarrollo Motor**

Las educadoras indicaron que el desarrollo motor se trabaja tanto en su componente grueso como fino. Las actividades más comunes para el desarrollo de la motricidad gruesa incluyen circuitos de equilibrio, saltos, carreras suaves, gateo libre, caminatas por superficies irregulares, y juegos al aire libre como la cuerda, el aro y la pelota. Para la motricidad fina, se enfatizan actividades como ensartar, apilar, rasgar papel, pintar con pincel, modelar plastilina y manipular instrumentos pequeños como pinzas.

#### **Tabla 2.**

Prácticas pedagógicas comunes en el desarrollo motor

<b>Tipo de Motricidad</b>	<b>Actividad Aplicada</b>	<b>Frecuencia de Aplicación</b>	<b>de Observación</b>
Gruesa	Circuitos psicomotores (con rampas, aros, obstáculos)	3 veces por semana	Muy motivadoras para los niños. Se adaptan según edad.
Gruesa	Juegos al aire libre (correr, saltar, lanzar)	Diariamente	Se aprovecha el patio techado y césped.
Fina	Ensartar cuentas grandes	2 veces por semana	Se trabaja en pequeños grupos. Mejora la coordinación.
Fina	Pintura con pincel y dedos	Diariamente	Estimula creatividad y precisión.
Fina	Modelado con masa	3 veces por semana	Permite fortalecer la musculatura de las manos.

Las educadoras coincidieron en que existe una planificación semanal específica para el desarrollo motor, establecida desde la coordinación pedagógica del CDI y adaptada por cada aula en función de la edad de los niños. Se reconoció que las prácticas para el desarrollo motor grueso son más frecuentes y variadas que las de motricidad fina, debido a que las primeras requieren menos control directo y se ejecutan en espacios amplios.

Uno de los aspectos más relevantes mencionados fue la utilización de materiales reciclados para construir elementos del circuito motriz (botellas, tubos, cartones, sogas), lo que demuestra creatividad pedagógica y conciencia ecológica. Además, se observó una actitud de equidad en la asignación de actividades, evitando la reproducción de estereotipos como las niñas no corren o los niños no pintan. Según las docentes, esta

práctica ha sido promovida de manera consciente desde las capacitaciones recibidas por parte del MIES y el Ministerio de Educación.

### **Dimensión Desarrollo social**

Las educadoras manifestaron que el desarrollo social es un eje fundamental en la formación inicial y que constantemente trabajan en la construcción de habilidades de convivencia, respeto, empatía y cooperación. Se prioriza el juego como estrategia pedagógica para enseñar normas de relación, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo en grupo.

**Tabla 3.**

Resultado dimensión desarrollo social- entrevista

<b>Pregunta 2</b>	<b>Respuestas</b>
	Cuando hay conflictos, no los regañamos, les preguntamos qué pasó y buscamos que hablen entre ellos
	Se promueven actividades en parejas o grupos pequeños para que aprendan a colaborar, como armar torres entre dos o hacer dibujos grupales
¿De qué manera maneja los conflictos entre los niños versus las niñas?	Usamos canciones para saludar, despedirse, agradecer. Eso refuerza las normas sociales básicas
	Siempre se les enseña a esperar su turno. Hacemos filas, usamos tarjetas de turno para jugar
	Los juegos de roles ayudan bastante. Montan una tienda, una casita, y se reparten los papeles.
	He visto que los niños más tímidos al inicio ya se integran más con los otros. El grupo les ayuda

Luego a partir de la información recolectada y en base a la visita de campo se obtiene las prácticas pedagógicas para el desarrollo social.

**Tabla 4.**

Prácticas pedagógicas para el desarrollo social

<b>Práctica Social Promovida</b>	<b>Actividad Aplicada</b>	<b>Frecuencia de Aplicación</b>	<b>Recursos Utilizados</b>	<b>Observación Pedagógica</b>
Convivencia y respeto mutuo	Juegos de roles en rincones de dramatización	3 veces por semana	Ropa, utensilios de juguete, muñecos	Favorece cooperación, turnos, negociación de roles.
Resolución de conflictos	Diálogos mediados por la docente	Cotidiana	Ninguno específico	Promueve la expresión de emociones y empatía.
Trabajo en grupo	Actividades grupales de construcción y dibujo	2 veces por semana	Bloques, hojas, témperas, cartulinas	Refuerza escucha, cooperación y liderazgo compartido.
Socialización básica	Círculo de saludos y despedidas	Diario	Canciones, títeres	Refuerza normas sociales y sentido de pertenencia.
Espera de turnos	Juegos con tarjetas y roles rotativos	Diario	Tarjetas de colores, dados, cajas sorpresa	Fomenta respeto, paciencia y autocontrol.
Inclusión de niños tímidos	Actividades mixtas en grupos flexibles	Semanal	Juegos colaborativos adaptados	Ayuda a integrar a todos los niños en actividades sociales.

La práctica identificada refleja una clara orientación para el desarrollo de habilidades sociales desde la infancia. Los maestros están implementando estrategias basadas en juegos, interacción liderada y afectividad para enseñar reglas de coexistencia y promover relaciones positivas entre los niños. Destaca el uso de juegos de rodillos como

pediatra para comprender la dinámica social, aprender a compartir y cooperar entre ellos. Estas actividades permiten a los niños reproducir escenas en su vida diaria de la lógica juguetona que fortalece tanto su lenguaje como su empatía. La gestión de conflictos es causada principalmente por un diálogo que promueve la expresión verbal de las emociones y escucha el segundo, que coincide con el enfoque de disciplina positiva actual y una solución al conflicto pacífico en la primera educación.

También se observó un enfoque inclusivo: actividades de diseño de los maestros que permiten a los niños integrarse con un nivel diferente de socialización que promueve grupos mixtos para fortalecer la cohesión y evitar excepciones. La práctica de rotación de rotación, utilizando mapas o juegos estructurados, enseña a los niños a regular y seguir los otros tiempos, lo que afecta positivamente la dinámica de la clase.

### **Dimensión Desarrollo emocional**

Se aplicó la entrevista con una pregunta referente al desarrollo emocional.

**Tabla 5.**

Resultado dimensión desarrollo emocional- entrevista

<b>Pregunta 3</b>	<b>Respuestas</b>
¿Cuál es el tipo de actividades que promueven la identificación emocional?	Cuando un niño llora o está frustrado, lo abrazo y le hablo bajito para calmarlo, le digo que está bien sentirse así
	Tenemos un rincón de emociones con caritas felices, tristes, enojadas. Les pedimos que digan cómo se sienten al llegar.
	Contamos cuentos donde los personajes sienten miedo, tristeza o enojo, y hablamos de eso con los niños.
	Cuando hacen algo bien, les decimos ‘tú puedes’, ‘qué bien lo hiciste’, eso los anima bastante.
	Algunos niños tienen explosiones emocionales, entonces hacemos ejercicios de respiración o les dejamos dibujar lo que sienten

---

Les digo que llorar no está mal. Que pueden venir conmigo si necesitan un abrazo

---

La respuesta educativa muestra una comprensión creciente de la necesidad de acompañar el desarrollo emocional desde una edad temprana. Admiten que los niños no saben muchas veces cómo expresar lo que sienten, y que su trabajo como maestro implica aprobación, cita y bebés que contengan emocionalmente.

**Tabla 6.**

Prácticas pedagógicas para el desarrollo emocional

<b>Práctica Emocional Promovida</b>	<b>Actividad Aplicada</b>	<b>Frecuencia de Aplicación</b>	<b>Recursos Utilizados</b>	<b>Observación Pedagógica</b>
Reconocimiento de emociones	Uso del rincón de emociones con caritas visuales	Diario	Póster con rostros, espejos, tarjetas	Ayuda a identificar y verbalizar emociones.
Regulación emocional	Cuentos con carga emocional y ejercicios de respiración	3 veces por semana	Libros, almohadones, música suave	Fomenta la empatía y el autocontrol.
Validación afectiva	Abrazos, contacto físico positivo, tono de voz suave	Cotidiana	Ninguno específico	Refuerza la seguridad emocional del niño.
Expresión de sentimientos	Dibujo libre para expresar cómo se sienten	2 veces por semana	Hojas, crayones, témperas	Permite exteriorizar emociones complejas.
Reforzamiento positivo	Frases motivadoras y reconocimiento de logros	Diario	Pegatinas, sellos, palabras de ánimo	Aumenta la autoestima y confianza en sí mismos.
Prevención de crisis	Espacio de calma para niños alterados emocionalmente	Cuando es necesario	Cojines, luces tenues, peluches	Favorece el control emocional sin castigos.

El desarrollo emocional en la primera infancia es importante para crear condiciones saludables, comprender el medio ambiente y desarrollar confianza. En el CDI Hogar del Niño la práctica educativa, dirigida a esta dimensión, se centra en el reconocimiento, la aprobación y la desviación y la dignidad de los sentimientos de los niños.

Destaca el uso de la esquina de las emociones, que permite a los niños reflejar cómo se sienten a través de sus caras y colores, facilitando la identificación emocional desde una edad temprana. Esta estrategia visual y específica es efectiva en la etapa prelingüística o del lenguaje inicial. La historia como herramienta educativa es un objetivo doble: desarrolla un lenguaje y proporciona un contexto para reflexionar sobre las emociones de los personajes que identifican los niños.

Además, los ejercicios de respiración, los descansos activos y los dibujos emocionales funcionan, como las estrategias regulatorias. Las respuestas muestran que los maestros evitan el reproche o el castigo cuando los niños tienen crisis emocional. Por el contrario, usan capturas, inclusión física y verbal como una forma de confirmar lo que sienten. Esta práctica corresponde al método de educación emocional, que prioriza la formación de vínculos seguros y confiables.

El uso de refuerzos positivos y simbólicos también es constante en el aula, lo que fortalece el amor y la motivación característicos del niño, lo que contribuye al desarrollo de sus pozos emocionales.

#### **4.1.2. Cómo las prácticas pedagógicas contribuyen a la socialización de los roles de género en los niños y niñas**

##### **Dimensión Socialización de roles de género**

Se aplicó la entrevista con una pregunta referente a la socialización de roles de género.

##### **Tabla 7.**

Resultado dimensión socialización de roles de género entrevista

Pregunta 4	Respuestas
<p>¿ De qué manera las actividades pedagógicas contribuyen a la formación de roles de género en los niños y niñas?</p>	<p>En los juegos de dramatización las niñas suelen preferir por ser madres, mientras que los niños son policías o constructores y como docentes se tienen que intercambiar los papeles.</p>
	<p>Al momento que se organiza actividades grupales, mayormente los niños toman el liderazgo y las niñas ayudan en silencio. Como docente se procura dar la palabra a las niñas para tener un equilibrio.</p>
	<p>Algunas familias no se encuentran de acuerdo con que los niños jueguen a las muñecas o que las niñas jueguen con carritos, pero siempre se trata de normalizar como parte del juego libre.</p>
	<p>Dentro de las actividades libres se permite que todos escojan, aunque aún hay familias que ven mal que un niño juegue con las muñecas.</p>
	<p>En los juegos de roles se rota los papeles, un niño puede ser doctor jugar a la casita y una niña policía o jugar con balones.</p>
	<p>La socialización en el aula permite que se comprenda que no se tiene actividades exclusivas de un género, todos pueden participar.</p>

Los maestros admiten que los juegos simbólicos y de dramatización son los espacios principales en los que el papel del género reproduce y cuestionó. La mayoría se manifiesta en los esfuerzos para diversificar las oportunidades de membresía, contribuyendo a los niños y las niñas tradicionalmente feminizando (cuidado, cocina) y masculinidad (construcción, superhéroes). El uso de historias y disfraces aparece como una estrategia educativa central para mostrar patrones alternativos que se rompen con los estereotipos

A la vez, por medio de la entrevista se puede deducir cuáles son las prácticas pedagógicas para la socialización de roles de género.

**Tabla 8.**

Prácticas pedagógicas para la socialización de roles de género

<b>Práctica de socialización</b>	<b>Actividad aplicada</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Recursos utilizados</b>	<b>Observación pedagógica</b>
Elección libre de roles parentales	Juego de la casita con intercambio de papá/mamá	2 veces por semana	Muñecos, cocinita, ropa	Favorece la equidad en el cuidado y la corresponsabilidad.
Intercambio de roles en dramatización	Princesas Superhéroes, cocinero Doctor	Semanal	Disfraces, escenario, accesorios	Reduce la rigidez de estereotipos tradicionales en juegos.
Inclusión en juegos de construcción	Niñas participan en bloques, carritos y torres	Diario	Bloques, carritos, legos	Promueve igualdad en actividades motrices y espaciales.
Coeducación en juegos de cuidado	Niños y niñas cuidan muñecos (bebés)	Diario	Muñecos, cunitas, biberones	Desnaturaliza el rol exclusivo femenino en el cuidado.
Representación diversa en cuentos	Personajes no estereotipados (mujeres valientes, hombres sensibles)	3 veces por semana	Libros, títeres, ilustraciones	Aporta modelos de referencia alternativos.
Rotación en juegos de oficios	Mecánico, cocinero, médico, maestro sin distinción de género	Diario	Material de dramatización	Evita segregación de tareas por sexo.

La práctica educativa observada muestra esfuerzos para transformar los estereotipos de género para reproducir la socialización temprana. Los maestros entienden que los niños generalmente son entregados con percepción previa de lo que "puede" cada sexo se refleja en juegos de drama, preferencias de vestuario o juguetes. El análisis muestra que, en lugar de prohibir estas manifestaciones, elegir expandir las oportunidades y comenzar las actividades que requieren roles, rotación, participación justa en la sala de juegos y la construcción de narrativas alternativas. Uso de recursos simbólicos como

historias, dramaturgia y muñecas que le permiten representar una realidad social más inclusiva y menos difícil. Esta práctica se registra en crítica y coexistencia en la pedagogía, donde la intención no es solo enseñar contenido académico, sino también para educar a la justicia y la justicia social. Al anunciar que tanto las niñas como los niños no están claros cuando juegan cuidado, entrenamiento, cocina o héroes, los maestros están experimentando experiencias que cuestionan la naturalización del papel de género.

A la vez, se aplicó otra pregunta referente a la manera en que se asignan las actividades en el aula de acuerdo al género.

**Tabla 9.**

Resultado dimensión socialización 2 de roles de género entrevista

Pregunta 5	Respuestas
¿De qué manera se asignan las actividades o juegos a los niños y niñas en el aula?	Generalmente las niñas prefieren juegos tranquilos como dibujar, casita y los niños arman bloques o juegan con carritos. No se les obliga, pero sí se nota esa diferencia.
	Se intenta que todos participen en todo. Por ejemplo, si un niño quiere jugar a la cocinita, le animo a hacerlo sin que se sienta mal.
	A veces los niños mismos dicen “eso es de mujeres” o “eso es de hombres”. En ese caso se les explica que todos pueden jugar a lo que quieran.
	Se asigna juegos en grupo mezclando a los niños y niñas, acerca de dramatizaciones para que representen varios roles diferentes.
	Se ha visualizado que generalmente las niñas imitan a las maestras en los juegos, mientras que el niño suele preferir a juegos de fuerza. Como docente se trata de dar variedad de materiales para ambos casos.
	Se procura que se roten las actividades, de los niños como de las niñas las cuales deben pasar por los juegos de construcción, mesa de arte y dramatización.

Las respuestas muestran que CDI tiene coexistencia entre prácticas que fortalecen los estereotipos de género y otros que intentan desafiarlos activamente. Algunos maestros

admiten que los niños tienden a elegir espontáneamente actividades que reflejen los roles tradicionales como interpretar una casa" para niñas y "uso de materiales de fuerza" para los niños), mostrando cómo la socialización temprana afecta su elección.

**Tabla 10.**

Prácticas pedagógicas dentro de los roles de género

<b>Práctica Identificada</b>	<b>Actividad Aplicada</b>	<b>Frecuencia de Aplicación</b>	<b>Recursos Utilizados</b>	<b>Observación Pedagógica</b>
Juegos diferenciados por preferencia	Casita, carritos, bloques	Cotidiana	Juguetes tradicionales	Refleja patrones de género asumidos por los niños.
Promoción de inclusión	Invitación a participar en cualquier juego	Según dinámica	Cocinita, bloques, disfraces	Intenta romper estereotipos al normalizar participación diversa.
Intervención ante expresiones sexistas	Corrección verbal cuando dicen "esto es de niñas/niños"	Esporádica	Lenguaje inclusivo	Educa en equidad, aunque depende del docente identificar casos.
Juegos grupales con roles mixtos	Dramatizaciones y juegos cooperativos	Semanal	Disfraces, guiones sencillos	Fomenta cooperación y flexibilidad de roles.
Variedad de materiales	Bloques, muñecas, pinturas, pelotas	Diario	Material didáctico diverso	Ofrece opciones para ampliar experiencias de género.
Rotación de actividades	Asignación a diferentes espacios	Planificado semanal	Rincones de aula	Garantiza equidad en acceso a juegos.

Otros maestros están introduciendo estrategias claras para interrumpir este capítulo, como la rotación obligatoria de las actividades, un llamado directo a todos los juegos sin diferencias o intervención educativa contra frases sexistas. El propósito de esta práctica es garantizar que los niños tengan las mismas oportunidades para estudiar diferentes roles y, por lo tanto, desarrollar un aprendizaje más inclusivo y más justo. El uso de diferentes materiales y juegos de grupos mixtos también aparece como una herramienta importante, ya que le permite cuestionar la idea de que algunos objetos o actividades "pertenecen a" un género en particular. Se observa la emoción de la educación: por un lado, los niños reproducen las culturas de género, pero por el otro, los maestros juegan un papel clave en la oferta del marco educativo, que puede ampliar las oportunidades para la socialización y la creación de identidad justa.

#### **4.1.3. Estereotipos de género presentes en las interacciones educativas en el centro de Desarrollo infantil**

##### **Dimensión Estereotipos de género en las interacciones educativas**

Se aplicó la entrevista con preguntas con referencia a la percepción de estereotipos de género en las actividades cotidianas del aula.

**Tabla 11.** Resultado dimensión estereotipos de género- entrevista

Resultado dimensión estereotipos de género - entrevista

<b>Pregunta 6</b>	<b>Respuestas</b>
	Sí a veces las niñas son denominadas delicadas, y los niños son llamados fuertes incluso por los mismo s padres cuando los dejan en el CDI.
¿Ha visualizado estereotipos de género en las interacciones educativas en el centro infantil?	Algunos compañeros dicen frases como las niñas son ordenadas y los niños inquietos, y eso se transmite a los niños.
	Se trata de no diferencia ero se nota que en los juegos de dramatización los niños asumen el rol de padre, y las niñas ya tienen característico que serán el rol de mamá.

Pregunta 6	Respuestas
	En ciertos casos se refuerzo que las niñas ayuden a que se recoja o cuide de los más pequeños, y los niños se enfocan en mover las sillas o realizar tareas de esfuerzo
	Muchas veces piensa que los niños son mejores para jugar fútbol y que las niñas son mejores para actividades como el baile. Como cuidadora se procura que todos participen en dichas actividades.
	Se considera que aún existen expresiones que refuerzan los roles tradicionales, pero de a poco los maestros están comenzando a corregirlos.

El análisis de la entrevista muestra que el centro de desarrollo infantil todavía tiene estereotipos de género que se reproducen tanto en el lenguaje como en la práctica cotidiana. Se observa que los maestros y las familias generalmente se llaman "fuertes" y "preocupados", mientras que a las niñas les gusta "delicado". Aunque estas etiquetas son obviamente inofensivas, crea autoestima diferenciada en los bebés, lo que puede fortalecer los roles tradicionales desde la primera infancia.

**Tabla 12.**

Prácticas pedagógicas con relación a los estereotipos de género

Estereotipo Identificado	Ejemplo de Interacción	Frecuencia de Observación	Impacto en los niños/as	Observación Pedagógica
Niñas delicadas, niños fuertes	Uso de adjetivos diferenciados	Esporádica	Refuerza diferencias físicas y emocionales	Requiere capacitación en lenguaje inclusivo.
Niñas ordenadas, niños inquietos	Expectativas diferenciadas de conducta	Ocasional	Afecta la autopercepción de disciplina	Necesario fomentar igualdad en normas de convivencia.
Roles tradicionales en dramatización	Niños = papá, niñas = mamá	Frecuente	Limita exploración de otros roles	Se recomienda rotación y diversificación de roles.

<b>Estereotipo Identificado</b>	<b>Ejemplo de Interacción</b>	<b>Frecuencia de Observación</b>	<b>Impacto en los niños/as</b>	<b>Observación Pedagógica</b>
Distribución desigual de tareas	Niñas = cuidado y orden, niños = fuerza	Cotidiana	Reproduce división sexual del trabajo	Urge equilibrar responsabilidades entre géneros.
Diferencias en deportes y arte	Niños al fútbol, niñas al baile	Semanal	Reduce libertad de elección	Estrategias inclusivas promueven participación equitativa.
Expresiones de docentes y familias	Frases que refuerzan roles tradicionales	Persistente	Mantiene estereotipos en el entorno educativo	Requiere trabajo conjunto con familias.

La dramatización y la práctica del juego simbólico reflejan claramente la reproducción del papel de la familia: los niños suponen que las niñas "padre" y "madre" que limitan el estudio de otros personajes o funciones sociales. Por otro lado, la distribución de tareas locales o de clase (las niñas se reúnen y cuidan a los niños para cargar y mover objetos) División de empleo sexual, lo que influye directamente en su identidad y percepción del papel social de cada género. A nivel de actividades recreativas, los estereotipos también se identifican en la adjudicación de expresiones deportivas y artísticas (niños de fútbol, danza de niñas). Mientras que algunos maestros están tratando de neutralizar estas tendencias al promover la participación mixta, los modelos culturales aún juegan un papel importante en las decisiones y deseos de los niños.

#### 4.1.4. Propuesta de recomendaciones para el fortalecimiento de prácticas pedagógicas que fomenten la socialización equitativa y libre de estereotipos de género

Considerando la información anterior se realizó una propuesta de recomendaciones.

**Tabla 13.**

Propuesta de fortalecimiento de prácticas pedagógicas para una socialización equitativa y libre de estereotipos de género

Área identificada	Problema observado	Recomendación pedagógica	Estrategias de implementación	Impacto esperado
Lenguaje en el aula	Uso de expresiones que refuerzan estereotipos como niñas delicadas”, “niños fuertes	Promover un lenguaje inclusivo y neutral al dirigirse a los niños/as.	Talleres de capacitación docente sobre lenguaje inclusivo y revisión de material didáctico.	Niños/as perciben igualdad en cualidades y capacidades.
Juegos y dramatizaciones	Roles tradicionales asignados (niños = papá, niñas = mamá)	Diversificar los roles en dramatizaciones y juegos simbólicos.	Planificar actividades rotativas donde los niños/as asuman diferentes personajes y profesiones.	Ampliación de horizontes de identidad y desarrollo de habilidades en igualdad de condiciones.
Distribución de tareas	Niñas asumen actividades de cuidado y niños tareas de esfuerzo físico.	Asignar responsabilidades de manera equitativa y rotativa.	Listas de tareas semanales sin distinción de género.	Niños/as comprenden que todas las actividades son compartidas.
Actividades recreativas	Deportes y artes diferenciados por género (fútbol para niños, baile para niñas).	Incentivar la participación mixta en todas las actividades recreativas.	Espacios de juego libre y actividades grupales que combinen deportes y arte.	Desarrollo integral y libre elección de intereses sin restricciones.

<b>Área identificada</b>	<b>Problema observado</b>	<b>Recomendación pedagógica</b>	<b>Estrategias de implementación</b>	<b>Impacto esperado</b>
Interacción con familias	Padres refuerzan estereotipos en el hogar y en la entrada/salida del CDI.	Sensibilizar a las familias sobre equidad de género desde la primera infancia.	Escuelas para padres, charlas participativas y campañas visuales en el CDI.	Alineación entre la práctica pedagógica y la crianza familiar.
Capacitación docente	Desconocimiento de enfoques de género en la práctica educativa.	Fortalecer competencias en pedagogía con enfoque de género.	Cursos, talleres y acompañamiento pedagógico continuo.	Docentes conscientes y formados para prevenir la reproducción de estereotipos.
Materiales educativos	Libros e imágenes que refuerzan roles tradicionales.	Incorporar recursos didácticos con perspectiva inclusiva.	Selección de cuentos, láminas y juegos que representen igualdad y diversidad.	

## 4.2 Discusión de resultados

Los resultados logrados en el estudio actual muestran que la práctica educativa juega un papel clave en la socialización del papel de género en CDI Hogar del Niño. Se identificó que, si bien hay esfuerzos de los maestros para promover la equidad, la práctica continúa fortaleciendo los estereotipos, como la asignación diferenciada de tareas y el uso de manifestaciones del lenguaje que conectan las características especiales de los niños. Esta situación confirma Alberto y Otávaro (2021) quienes afirman que la escuela actúa como un agente de socialización sexual, que a veces reproduce los mismos modelos que han vivido en casa y en la sociedad.

De manera positiva, se convirtió en evidencia que los maestros usan estrategias de juegos simbólicos, dramatización y actividades recreativas para promover la interacción de los niños. Sin embargo, la rotación de roles no siempre es justa, lo que puede limitar la comprensión de que las acciones no tienen señales de género. Esto coincide con los resultados de Becerra (2025) que advierte que los espacios educativos tienden a fortalecer el concepto de masculinidad y feminidad tradicionales, a menos que la intervención de la educación no sea identificada y planificada.

Por el contrario, otros autores, como Gonzáles y Pilatuña (2022), enfatizan que el proceso de socialización de género puede retirarse en la primera infancia cuando un adulto mediador (maestro o cuidado) confirma positivamente las diferencias y evita los estereotipos. Según esta perspectiva, la casa del niño ofrece un escenario favorable porque el personal docente muestra el deseo de entrenar en enfoques inclusivos, aunque todavía requiere capacitación especial en pedagogía con el método de género. El aspecto encontrado en el estudio es la influencia del lenguaje de la educación. En algunos casos, manifestaciones como "niños más fuertes" o "niñas tienen cuidado" con las visiones tradicionales. Esto se debe al análisis de Carchipulla y Méndez (Carchipulla & Méndez, 2022) que enfatiza que el lenguaje no solo se comunica, sino que también crea la realidad social, y se convierte en un agente de transferencia de género en el entorno escolar.

## 5. CONCLUSIONES

Se identificó que la práctica educativa utilizada por el CDI está orientada principalmente sobre las actividades recreativas, la dinámica del grupo y los dramaturgos destinados a promover la participación justa de los niños. Sin embargo, está claro que el uso del método de género aún comienza, ya que en muchos casos las estrategias no se desarrollan deliberadamente para evitar la reproducción de estereotipos que limitan el impacto en la formación de la cultura de la igualdad.

Se examinó que la práctica pedagógica juega un papel importante en la socialización de los roles de género, ya que las tareas y formas de interacciones asignadas se asignan a la formación de identidades. Se descubrió que, aunque los maestros contribuyen a su inclusión en muchas de sus actividades, todavía hay situaciones en las que se otorgan roles diferenciados, que refuerzan los modelos de género tradicionales en la infancia.

Se reconoció que los estereotipos de género en la educación en la interacción todavía están relacionados con el lenguaje, la división de responsabilidades y el uso de salas de juego. Las expresiones, por ejemplo, teniendo en cuenta los niños "más fuertes" o niñas "más cuidadosas", muestran que los informes inconscientes que fortalecen los roles sociales tradicionales se están transfiriendo. Esta situación enfatiza la necesidad de educar al personal docente para identificar y transformar estos modelos.

Por último, en propuesta para el fortalecimiento de las prácticas educativas se requiere la introducción de los programas de educación docente en el método de género, la inclusión inclusiva del material de enseñanza y la promoción de actividades que permiten la rotación de roles entre niños y niñas. Además, se cree que es importante involucrar procesos de conciencia familiar para garantizar la relación entre la enseñanza de CDI y lo que se refuerza en el hogar que promueve una socialización más justa y justa.

## **6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

### **6.1 Limitaciones**

Entre las restricciones más importantes en la investigación, el volumen geográfico se reduce, ya que el estudio solo se centró en el hogar de CDI del Cantón de San Lorenzo, lo que limita la capacidad de generalizar los resultados de otro contexto educativo. También hubo un breve tiempo de observación y recopilación de información, que podría limitar la identificación de prácticas educativas en diferentes años escolares. Otra restricción fue la resistencia indirecta de algunos maestros durante la entrevista, reflejando respuestas socialmente aceptables, lo que dificultó mostrar las prácticas educativas con los estereotipos de género. Del mismo modo, la ausencia de percepción familiar no permitió la integración del proceso de socialización de género, ya que está diseñado tanto en el hogar como en la institución educativa. Finalmente, se reconoce la baja evidencia cuantitativa, dado que el estudio fue apoyado principalmente por métodos cualitativos que evitan la frecuencia o el impacto de esta práctica en términos numéricos.

### **6.2 Prospectiva**

Cuando se trata de potencial, la necesidad de extender el estudio contra los centros de desarrollo de otros niños para contrastar y comparar resultados, crear patrones de socialización de género ordinarios o diferentes. También es aconsejable fortalecer constantemente la capacitación docente en el método de género, que permite prácticas educativas sostenibles para la justicia. Otro aspecto importante es la inclusión activa de las familias en futuros estudios y educación, ya que su papel es esencial para crear identidades estereotípicas. También se propone promover materiales educativos inclusivos que promuevan el capital a una edad temprana a través de historias, dinámicas y recursos didácticos que evitan la reproducción de los roles tradicionales. Finalmente, se considera que los estudios longitudinales que miden el impacto a largo plazo de las prácticas de educación justa en el desarrollo de los niños se consideran para probar su efectividad en la construcción de una serie de sociedades justas e inclusivas.

## Bibliografía

- Alberto, D., & Otávaro, L. (2021). *La construcción de la identidad de niños y niñas de 3 y 4 años de la Escuela Maternal de la Universidad Nacional*. Tesis Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13472/LA%20CONSTRUCCION%20DE%20IDENTIDAD%20EN%20NI%C3%91OS%20Y%20NI%C3%91AS%20DE%203%20Y%204%20A%C3%91OS%20DE%20LA%20E2%80%AFESCUELA%20MATERNAL.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Becerra, M. (2025). *Propuesta Arquitectónica de un Centro de Desarrollo Infantil, Sector Mercado Mayorista de la Ciudad de Riobamba*. Tesis pregrado, Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/15672>
- Benavides, M., & Gardenia, M. (2024). *Los derechos de niñas, niños y adolescentes en Ecuador*. Tesis pregrado. Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9811/1/T4300-MDH-Benavides-Los%20derechos.pdf>
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*, Amorruutu-Murguía (1986). 166-227. Obtenido de <https://politecnico metro.edu.co/wp-content/uploads/2021/08/Construccion-social-de-la-realidad-Berger-Luckman.pdf>
- Carchipulla, N., & Mpendez, D. (2022). *Centro de desarrollo Infantil para niñas y niños, en el barrio La Tola Chica, Zona Ilaló*. Tesis Maestría, Universidad Internacional SEK. Obtenido de <https://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/4760>
- Cayambe, J. (2023). *La garantía de los derechos sexuales y reproductivos en el embarazo y parto de adolescentes del sector rural de la parroquia de Ricaurte que acuden al Hospital Básico Dr. Juan Montalván Cornejo*. Tesis Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar. Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/9482/1/T4153-MDH-Cayambe-La%20garantia.pdf>

- Cherry, A. (2024). *Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo de Piaget explicadas*. Obtenido de [https://www-verywellmind-com.translate.goog/piagets-stages-of-cognitive-development-2795457?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=es&\\_x\\_tr\\_hl=es&\\_x\\_tr\\_pto=tc](https://www-verywellmind-com.translate.goog/piagets-stages-of-cognitive-development-2795457?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc)
- Collaguazo, V. (2022). *Enfoque pedagógico sociocultural de Vygotsky y las relaciones interpersonales*. Tesis pregrado, Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/0f38c06f-7193-4c34-847e-5b226666c64c/content>
- Comboni, S. (2020). *Interculturalidad y diversidad en la educación : concepciones, políticas y prácticas*. Tesis pregrado, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Obtenido de <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Connell, R., & Serrano, J. (2023). Género, salud y teoría: conceptualizando el tema en perspectiva mundial y local. *Nómadas*, 3(39), 23. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-75502013000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502013000200005)
- Cordero, B. (2024). *La postergación de la primera infancia en el Ecuador*. Obtenido de [https://opcions.ec/portal/2024/01/04/la-postergacion-de-la-primera-infancia-en-el-ecuador/?utm\\_source=chatgpt.com](https://opcions.ec/portal/2024/01/04/la-postergacion-de-la-primera-infancia-en-el-ecuador/?utm_source=chatgpt.com)
- Correa, S., & Santos, T. (2022). *Política de género para la primera infancia*. Tesis pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/d4ac1604-73af-4798-a9c1-f6de65cdf4f/content>
- Daia, R., & Ramirez, C. (2019). El enfoque de género en la niñez. El enfoque de género en la niñez. *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, 20(8), 8. Obtenido de <https://cdsa.academica.org/000-062/906.pdf>
- España, G., & Ortiz, P. (2024). *Anteproyecto de un centro de desarrollo infantil con enfoque sensorial para niños de escasos recursos de la Parroquia Vuelta Larga, Esmeraldas*. Tesis pregrado, Universidad Católica de Cuenca. Obtenido de <https://dspace.ucacue.edu.ec/items/53345518-f942-4a8d-a2df-4d5445b01695>

- Figuerola, A. (2023). Género en la primera infancia: prácticas y discursos de género de educadoras de párvulos en el marco de enfoque de Derecho. *Universidad Nacional de Chimborazo*, 19(8), 138153. Obtenido de <https://chakinan.unach.edu.ec/index.php/chakinan/article/view/807/724>
- Gómez, M. (2025). *Desarrollo cognitivo*. Obtenido de <https://concepto.de/desarrollo-cognitivo/>
- González, C., & Pilatuña, O. (2022). *Propuesta arquitectónica de un centro de desarrollo infantil en el barrio San José del Batán, Riobamba*. Tesis Maestría, Universidad Nacional de Chimborazo. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/10190>
- Guaña, L., & Rubio, N. (2022). Los Centros de Desarrollo Infantil del MIES, una realidad para el futuro de la sociedad. *Revista Cubana de Reumatología*, 24(4), 23. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1817-59962022000400011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962022000400011)
- Guaña, V. (2022). Los Centros de Desarrollo Infantil del MIES, una realidad para el futuro de la sociedad. *Revista Cubana de Reumatología*, 24(2), 32. Obtenido de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1817-59962022000400011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1817-59962022000400011)
- Guaygua, K. (2020). *Centro de desarrollo infantil*. Tesis pregrado, Universidad de las Américas. Obtenido de <https://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/12103>
- Iza, A. (2024). *Diseño de un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) en la parroquia San Juan - Quito*. Tesis Maestría, Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/37f407ff-087c-4947-af00-7d21d87cfc19>
- Jácome, P. (2022). *El Desarrollo Infantil en la Primera Infancia en Ecuador*. Tesis Maestría, Escuela Politécnica Nacional. Obtenido de <https://bibdigital.epn.edu.ec/handle/15000/22566>
- León, F. (2020). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia Unemi*, 12(30), 143-159. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>

- Martínez, A. (2022). *Implementación de una guía de abordaje oportuno para la prevención de violencia de género en niños de los centros de desarrollo infantil del cantón el empalme*. Tesis pregrado, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Obtenido de <https://dspace.esPOCH.edu.ec:8080/server/api/core/bitstreams/ed502cfb-0e60-40a8-9519-24e94ed1c388/content>
- Medium. (2018). *Desarrollo motriz e importancia del juego en los niños*. Obtenido de <https://medium.com/@fiiifunhouse/desarrollo-motriz-e-importancia-del-juego-en-los-ni%C3%B1os-fd93f8b4bb9a>
- MGAV. (2024). *Introducción a la teoría sociocultural de Vygotsky*. Obtenido de <https://puceapex.puce.edu.ec/web/cev/introduccion-a-la-teoria-sociocultural-de-vygotsky/>
- Muñoz, P. (2023). *Guía temática de enfoque de género*. Obtenido de [https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2023/05/Guia-Educativa\\_Enfoque-de-genero\\_web\\_2.pdf](https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2023/05/Guia-Educativa_Enfoque-de-genero_web_2.pdf)
- Naciones Unidas. (2020). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Ogonaga, S. (2020). *Análisis de la calidad de los servicios de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), provincia Pichincha, cantón Quito, parroquia Solanda, año 2019*. Tesis Maestría, Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/544266c4-9a43-4630-9c1d-affbdec44adb>
- Orenstein, G. (2022). *Etapas del desarrollo psicosocial de Erikson*. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>
- Salcido, M., & Trujillo, J. (2020). La construcción de procesos de identidad en las comunidades educativas, el caso del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua. *Revista Universidad Autónoma de Chihuahua*, 8(1), 243-266. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/6557/655769220008/html/>

- Salto, M., & Calle, T. (2024). Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva contemporánea y reflexiva. *Revista Científica*, 9(31), 23. Obtenido de [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2542-29872024000100022](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-29872024000100022)
- Suberviola, I. (2024). Intencionalidad de abandono escolar temprano. Un estudio sobre la vinculación de la identidad. *Revista Alteridad*, 19(2), 15. Obtenido de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/7800>
- UNAM. (2023). *Desarrollo psicosocial*. Obtenido de <https://alianza.bunam.unam.mx/cch/desarrollo-psicosocial/>
- UNESCO. (2023). *Ecuador implementa el Servicio de Cuidado Familiar para la Primera Infancia para promover la educación y el desarrollo*. Obtenido de [https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/ecuador-implements-family-care-service-early-childhood-promote-education-and-development?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.unesco.org/es/early-childhood-education/ecuador-implements-family-care-service-early-childhood-promote-education-and-development?utm_source=chatgpt.com)
- UNESCO. (2025). *Igualdad de género y educación*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education>
- UNICEF. (2022). *El país necesita priorizar a la infancia*. Obtenido de [https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/el-pa%C3%ADs-necesita-priorizar-la-infancia-afirma-unicef?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/el-pa%C3%ADs-necesita-priorizar-la-infancia-afirma-unicef?utm_source=chatgpt.com)
- UNICEF. (2023). *ONU Mujeres y UNICEF impulsan la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y mujeres en América Latina y el Caribe*. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/onu-mujeres-y-unicef-impulsan-la-igualdad-de-g%C3%A9nero-y-el-empoderamiento-de-las>
- UNICEF. (2025). *Ley de primera infancia: un hito para priorizar el desarrollo infantil y asegurar el capital humano en Ecuador*. Obtenido de [https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/ley-de-primera-infancia-un-hito-para-priorizar-el-desarrollo-infantil-y-asegurar?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/ley-de-primera-infancia-un-hito-para-priorizar-el-desarrollo-infantil-y-asegurar?utm_source=chatgpt.com)

- UNIR. (2020). *Qué es el desarrollo cognoscitivo y sus implicaciones en el ámbito de la Educación Especial*. Obtenido de <https://www.unir.net/revista/educacion/desarrollo-cognoscitivo-cognitivo/>
- Valencia, U. I. (2023). *Etapas de Piaget: la comprensión del mundo desde la expansión del conocimiento*. Obtenido de <https://www.universidadviu.com/ec/actualidad/nuestros-expertos/etapas-de-piaget-la-comprension-del-mundo-desde-la-expansion-del-conocimiento>