



## BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Las representaciones sociales de género y su impacto en las relaciones interpersonales entre niños y niñas de tercer grado de primaria

---

AUTOR: Enid Estefania Guerrero Torres

---

FECHA: 07/15/2025

---

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales, Género, Estereotipos, Equidad, Relaciones interpersonales

---

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN  
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

**GENERACIÓN**

**2021**



**2025**

**“LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO Y SU IMPACTO EN LAS  
RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO  
DE PRIMARIA”**

**TESIS DE INVESTIGACIÓN  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PRESENTA:**

**ENID ESTEFANIA GUERRERO TORRES**

**ASESORA:**

**DRA. KARLA IRENE MARTÍNEZ MÉNDEZ**

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.**

**JULIO DE 2025**



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ  
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

---

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO  
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA  
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

---

**A quien corresponda.  
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Enid Estefanía Guerrero Torres autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO Y SU IMPACTO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA.

En la modalidad de: Tesis para obtener el título de: Licenciatura en Educación Primaria en la generación 2021-2025 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí, S.L.P. a los 11 días del mes de julio de 2025.

ATENTAMENTE.

Enid Estefanía Guerrero Torres

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

San Luis Potosí, S.L.P.; a 07 de Julio del 2025

Los que suscriben, tienen a bien

## DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. GUERRERO TORRES ENID ESTEFANIA  
De la Generación: 2021 - 2025

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de: Tesis de investigación.

Titulado:

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE GÉNERO Y SU IMPACTO EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE PRIMARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

### ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

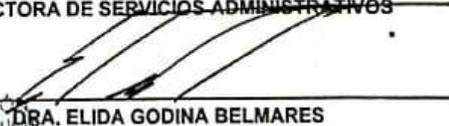
DIRECTORA ACADÉMICA



MTRA. MARCELA DE LA CONCEPCIÓN MIRALES  
MEDINA



DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS

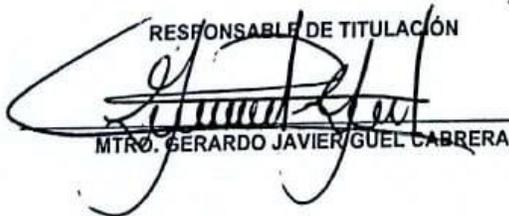


DRA. ELIDA GODINA BELMARES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

BENEMÉRITA Y CENTENARIA  
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO  
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



DRA. KARLA IRENÉ MARTÍNEZ MENDEZ



## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a Dios por brindarme la vida, la salud y la sabiduría necesarias para culminar esta etapa. Su presencia en mi vida ha sido faro en los momentos más inciertos, y su amor me ha dado fortaleza en el camino.

Mamá: A ti, que eres la base de todo lo que soy.

Eres el ejemplo más genuino de fortaleza, sabiduría y amor incondicional. Has luchado incansablemente por brindarme lo mejor, incluso cuando no estaba en tus manos, y eso es algo que jamás podré pagar con palabras.

Gracias por enseñarme con tu vida, el verdadero valor y poder de una mujer. Por impulsarme a creer en mí, por darme el valor de salir al mundo a perseguir mis sueños por formar en mí una mujer independiente, valiente y auténtica.

Lo hemos logrado, mamá. Tardamos en llegar, pero lo conseguimos. Tú y yo sabemos cuánto ha costado. Cada despedida, cada regreso, cada sacrificio. Todo ha valido la pena.

Gracias por ser mi guía, mi refugio y mi mayor inspiración. Te amo profundamente.

A mi familia: Tío Luis, Tía Lili, Tío Rafa: gracias por su ejemplo y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Por mostrarnos que, aunque la vida sacuda, la familia se sostiene unida.

Tía Mary: gracias por ser abrigo, por enseñarme lo que es estar presente de verdad, espero me alcance la vida para regresar un poco de todo lo que hace por mí.

Papá, Eli, hermanitos: gracias por creer en mí y por apoyarme en este largo camino.

A mis ángeles del cielo: Tío pepé gracias a ti decidí dedicarme a la docencia, tu vocación me inspiro y sé que desde donde estás estás orgulloso de mí.

Yarin, como me hubiera encantado vernos graduados, estamos cumpliendo nuestra promesa y estoy segura que desde el cielo nos ayudas a todos para cumplir nuestras metas, hoy más que nunca confirmo nuestra frase "Todo pasa por algo y para algo", el destino tenía preparado cosas maravillosas para mí en esta carrera.

Mis amigos Becene: Martha, Teresita, Ari gracias por sostenerme cuando más lo necesite fueron una pieza fundamental.

Susana, Lizet, Alan, Martha, Andrea, Aarón, que increíble todo lo que pasamos para llegar a esta carrera, a este grupo y formar una amistad tan bonita, sus locuras, risas y aventuras las llevaré siempre en mi corazón.

A mi asesora Dra. Karla por su dedicación y confianza en mí, por acompañarme con su orientación y compromiso y por enseñarme a mirar cada detalle con sentido crítico y humano. Un placer coincidir.

Y por último pero no menos importante, gracias mi cielo me acompañaste en cada pasito de este proceso, cuando sentía que ya no podía con todo estabas ahí para sostener mi mano y motivarme a seguir, me facilitaste la herramienta para realizar este documento y eso es algo que no olvidaré jamás, gracias por abrirme las puertas de tu corazón y de tu casa, estos últimos años tu compañía y paciencia me dieron impulso para seguir adelante, pase de ser una foránea solita a tener una familia entera, gracias familia Miranda Ferrer por acogerme y brindarme su cariño que ha contribuido al logro de esta meta.

## CONTENIDO

CAPITULO I INTRODUCCIÓN .....	6
Planteamiento del Problema .....	11
Pregunta de Investigación:.....	16
Objetivo.....	16
Justificación .....	17
Contexto.....	18
Estado del Arte.....	20
Representaciones sociales de género en el contexto escolar .....	20
Construcción de estereotipos de género en la infancia.....	21
El camino hacia la coeducación .....	22
Género y convivencia escolar .....	22
Intervenciones pedagógicas para la igualdad de género .....	23
Socialización de género a través del juego.....	23
Influencia del entorno en la construcción del género .....	24
Influencia de docentes y familias en la socialización de género .....	25
Transformación de prácticas de género.....	25
CAPITULO II MARCO TEÓRICO.....	27
Representaciones sociales y género .....	27
Representaciones sociales del género en la infancia .....	29
Construcción de identidad de género en la educación.....	29
Diferencias entre sexo y género.....	30
Impacto de la confusión entre sexo y género.....	32
Género y educación .....	33
Roles de género.....	34
La igualdad de género como eje articulador .....	34
Normas sociales y su influencia en la educación .....	36
Perspectiva de género .....	36
Relaciones interpersonales en la infancia y su vínculo con el género .....	37
CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO .....	39
Técnicas e Instrumentos De Recolección De Datos .....	42
Universo de estudio .....	47
Participantes clave 3° "A" .....	48
Procedimiento .....	49
CAPITULO IV ANALISIS DE RESULTADOS.....	55
Composición familiar y distribución de responsabilidades .....	56
Estructura familiar .....	56
Figura materna como cuidadora principal .....	58
Rol de los abuelos y abuelas en el cuidado infantil.....	59
División del trabajo doméstico según género.....	60

Trabajo y responsabilidades familiares .....	62
Doble jornada de las madres .....	62
Influencia de la familia en la percepción de género .....	63
Roles de género en el hogar y en la escuela desde la infancia .....	64
Relaciones entre niños y niñas .....	64
Liderazgo y trabajo en equipo .....	64
Influencia del género en la elección de amistades .....	68
Quiénes organizan los trabajos en equipo .....	71
Quiénes deben realizar los dibujos en los trabajos escolares.....	72
Juegos y actividades recreativas .....	72
Patrones observados: .....	74
Rechazo o Aceptación de Juegos por su Asociación de Género.....	75
Juegos Tradicionales (Escondidas, Policías y Ladrones, las atrapadas).....	75
Juegos de Roles (Muñecas, Comidita, Escolta, Escuela, Casita).....	76
Videojuegos (Minecraft, Nintendo Switch) .....	77
Deportes (Fútbol, Baloncesto, Carreras).....	77
Juguetes Y Preferencias Lúdicas.....	78
Pelotas Y Balones De Fútbol .....	81
Percepción de la masculinidad y feminidad .....	83
Identificación de características de niños y niñas .....	83
Expresión emocional y fortaleza .....	84
CONCLUSIONES .....	86
Referencias.....	90
Anexos .....	94

## TABLAS

Tabla 1. Técnicas e Instrumentos De Recolección De Datos .....	42
Tabla 2. Población escuela primaria .....	48
Tabla 3. Categorías de la escala estimativa .....	53
Tabla 4. Categorías y subcategorías de la investigación .....	55

## FIGURAS

Figura 1. Dibujos De Las Niñas Representando Con Quien Les Gusta Jugar (Familiares Mujeres) .....	57
Figura 2. Dibujos De Las Niñas Representando Con Quien Les Gusta Jugar (Familiares Varones).....	58
Figura 3. Gráfica Trabajo Doméstico Y Cuidado (Respuestas De Las Niñas) .....	61
Figura 4. Gráfica Trabajo Doméstico Y Cuidado (Respuesta De Los Niños).....	61
Figura 5. Gráfica Trabajo Doméstico Y Cuidado (Respuesta De Los Niños).....	63
Figura 6. Gráfica Conducta Esperada En El Entorno Escolar (Respuestas De Las Niñas) .....	65
Figura 7. Gráfica Conducta Esperada En El Entorno Escolar (Respuestas De Los Niños) .....	66
Figura 8. Gráfica Liderazgo Y Trabajo En Equipo (Respuestas De Las Niñas) .....	66
Figura 9. Gráfica Liderazgo Y Trabajo En Equipo (Respuestas De Los Niños) .....	67
Figura 10. Gráfica Elección De Amistades (Respuestas De Las Niñas).....	69
Figura 11. Gráfica Elección De Amistades (Respuestas De Los Niños).....	69
Figura 12. Dibujos De Las Niñas Representando Con Quien Les Gusta Jugar (Mixtos) .....	70
Figura 13. Dibujos De Los Niños Representando Con Quien Les Gusta Jugar (Solo Sus Compañeros Varones) .....	71
Figura 14. Dibujos De Los Niños Representando Con Quien Les Gusta Jugar .....	73
Figura 15. Dibujos De Los Niños Representando Con Quien Les Gusta Jugar .....	74
Figura 16. Recortes Seleccionados Por Los Niños (Repetidos) .....	79
Figura 17. Recortes Seleccionados Por Las Niñas .....	80
Figura 18. Recortes Seleccionados Por Las Niñas .....	80
Figura 19. Recortes Seleccionados Por Los Niños .....	81
Figura 20. Gráfica Percepción Del Deporte (Respuestas De Las Niñas).....	82
Figura 21. Gráfica Percepción Del Deporte (Respuestas De Los Niños).....	82
Figura 22. Gráfica Expresión Emocional Y Fortaleza (Respuestas De Las Niñas).....	84
Figura 23. Gráfica Expresión Emocional Y Fortaleza (Respuestas De Los Niños).....	85

## Capítulo I

### Introducción.

La escuela es un espacio clave en el desarrollo integral de niñas y niños, donde no solo se transmiten saberes académicos, sino también valores, actitudes y formas de relacionarse. En este entorno, las relaciones interpersonales se ven fuertemente influenciadas por las representaciones sociales que la comunidad comparte y reproduce, entre ellas las relacionadas con el género. Desde edades tempranas, los estudiantes interiorizan estereotipos y normas que condicionan sus interacciones, limitando la posibilidad de construir vínculos equitativos, respetuosos y colaborativos.

La presente investigación, titulada “Las representaciones sociales de género y su impacto en las relaciones interpersonales entre niños y niñas de tercer grado de primaria”, surge de la observación directa en un grupo de tercer grado, ubicada en un contexto urbano popular del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. A lo largo del ciclo escolar, se identificaron diversas situaciones en las que los estereotipos de género influyen negativamente en la convivencia y el trabajo en equipo, afectando tanto el desarrollo social como emocional del alumnado.

A través de un enfoque mixto predominantemente cualitativo, esta tesis busca analizar cómo las representaciones sociales del género moldean las relaciones entre niñas y niños, y de qué forma impactan en la comunicación, la cooperación y la aceptación mutua. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, dibujos y una escala de percepción de género como instrumentos para explorar las experiencias y creencias del alumnado, revelando patrones que limitan la integración y la participación equitativa en actividades escolares.

El interés por abordar este tema parte del reconocimiento de la escuela como un espacio de transformación social. Comprender cómo se construyen y reproducen las ideas sobre el género en la infancia es un paso fundamental para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan una educación más inclusiva, crítica y con enfoque de igualdad. En este sentido, esta investigación se enmarca en los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que apuesta por una formación integral y por una cultura de paz, respeto y equidad dentro del aula.

La tesis se encuentra organizada en cuatro capítulos, cada uno diseñado para dar cuenta del proceso de investigación desde el surgimiento de la problemática hasta la interpretación de los resultados y sus posibles implicaciones educativas.

En el Capítulo I se expone el planteamiento del problema, donde se describe cómo las representaciones sociales de género influyen en la convivencia escolar observada en el grupo de tercer grado, través de ejemplos concretos tomados de la práctica docente, se identifican situaciones que evidencian la existencia de estereotipos de género arraigados que afectan la interacción entre niñas y niños. También se formulan la pregunta de investigación y las preguntas específicas que guían el estudio, así como el objetivo general y los objetivos específicos, los cuales permiten delimitar el enfoque del análisis. Finalmente, se presenta la justificación, donde se argumenta la relevancia de abordar esta problemática desde una mirada educativa que busque la equidad y el respeto a la diversidad desde las primeras etapas de formación.

El Capítulo II está conformado por dos secciones principales. En primer lugar, se desarrolla el marco contextual, donde se describe el entorno sociocultural de la comunidad escolar: el fraccionamiento La Virgen, las características económicas y educativas de las familias, el funcionamiento de la escuela y las condiciones materiales que inciden en las relaciones entre los estudiantes. En segundo lugar, se expone el estado del arte, una revisión exhaustiva de estudios recientes y relevantes sobre género, convivencia escolar, estereotipos y coeducación, tanto a nivel nacional como internacional. Esta revisión permite situar la investigación dentro de un campo de estudio amplio, identificar los aportes teóricos y metodológicos de otras investigaciones, y justificar la pertinencia de estudiar el fenómeno desde el enfoque elegido.

El Capítulo III contiene el marco teórico, el cual sustenta conceptualmente la investigación. Aquí se presentan las definiciones y enfoques principales sobre representaciones sociales, género, sexo, estereotipos, roles de género, identidad, normas sociales, relaciones interpersonales y coeducación, retomando aportes de diversos autores y organismos como la UNESCO, ONU Mujeres e INMUJERES. El análisis se construye desde una perspectiva crítica e inclusiva, que permite entender cómo estas categorías teóricas se articulan y se manifiestan en el contexto escolar. Además, se establece un vínculo constante entre teoría y práctica, lo cual enriquece la comprensión del problema de investigación desde una mirada integral.

En el Capítulo IV se presenta el marco metodológico y el análisis de resultados. En la primera parte, se describe el enfoque cualitativo y el diseño descriptivo que orientaron el estudio, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados: entrevistas semiestructuradas, dibujos infantiles y una escala de representaciones sociales de género. Se detalla el proceso de aplicación de los instrumentos, el tipo de preguntas formuladas, las condiciones de aplicación y el perfil del grupo participante. En la segunda parte, se lleva a cabo el análisis de los datos, los cuales se organizaron en cinco categorías: distribución de roles en el

trabajo en equipo, liderazgo y toma de decisiones, expresión emocional y comunicación, preferencias lúdicas y uso del espacio, y percepción de habilidades académicas. A través de gráficos, citas textuales de los estudiantes, ejemplos de interacciones y reflexiones docentes, se exponen los hallazgos más relevantes que evidencian cómo las representaciones de género influyen directamente en la convivencia escolar.

Finalmente, se ofrecen reflexiones orientadas a la transformación educativa, destacando la importancia de incorporar la perspectiva de género en la práctica docente y la necesidad de construir entornos escolares más justos, inclusivos y respetuosos. En este sentido, la tesis se alinea con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, promoviendo una educación centrada en el bienestar común, la equidad, la participación democrática y la dignidad de todas las personas.

Cabe señalar que, con la finalidad de resguardar la identidad de las y los participantes, así como cumplir con los principios éticos de la investigación cualitativa, en este trabajo se ha optado por modificar el nombre de la institución educativa, así como los nombres de los niños y niñas que participaron en las distintas fases del estudio.

Asimismo, se utiliza de forma explícita la mención de “niñas y niños” con la finalidad de visibilizar y diferenciar la experiencia de género dentro del contexto escolar, reconociendo que las prácticas, percepciones y relaciones pueden variar entre ambos grupos. Este cuidado ético y metodológico permite garantizar la confidencialidad de la información y, al mismo tiempo, reafirma el compromiso de esta investigación con la perspectiva de género y la protección de los derechos de la infancia.

## Planteamiento del Problema

La educación básica representa una etapa fundamental en la formación de valores, actitudes y comportamientos que marcarán la convivencia de los futuros ciudadanos. Las relaciones interpersonales en el contexto escolar son fundamentales, ya que influyen directamente en el desarrollo social y emocional de los niños. Explorar cómo las representaciones sociales de género impactan las interacciones cotidianas entre los estudiantes puede ser clave para entender los patrones de comportamiento y las dinámicas que se generan en el aula.

El entorno escolar refleja de manera clara las dinámicas sociales y culturales que influyen en las relaciones entre niños y niñas. Desde edades tempranas, los estudiantes internalizan estereotipos y normas de género que delimitan lo que es "correcto" o "aceptable" según su sexo. Estas normas pueden restringir su desarrollo integral, afectando su autoestima, la forma en que se relacionan y su desempeño en actividades escolares y extraescolares.

En México, a pesar de los avances en políticas educativas y normativas encaminadas a promover la igualdad de género, persisten prácticas y creencias que obstaculizan la convivencia equitativa entre estudiantes.

El objetivo principal de esta tesis es analizar cuáles son las representaciones sociales de género y su impacto la convivencia entre alumnos del tercer grado grupo "A". La presente problemática surge de la observación directa en el entorno escolar. Una de las primeras situaciones que me permitió detectar este problema ocurrió al inicio del ciclo escolar, cuando se les pidió a los alumnos usar gafetes con sus nombres para identificarse durante las actividades. Los gafetes, tenían listones de diversos colores (rojos, azules, amarillos, rosas, morados, verdes) los niños se mostraron inconformes al recibir listones de colores (morado, rosa y verde claro) incluso uno de ellos aventó el gafete al piso. Los niños al ver que los listones de su gafete eran de dichos colores, se negaron a usarlo, trataban de intercambiarlos con sus compañeras argumentando que "ese color es de niñas" y no podían usarlo porque eran colores que usan las niñas y no les gustaba. Esta resistencia reflejó la incomodidad de los niños con los colores asociados a estereotipos de género, por otro lado, los niños que les toco colores como el rojo, azul o verde realizaron expresiones de burla hacia los compañeros que "les toco de niña" esto evidenció la fuerte influencia de las representaciones sociales sobre lo que es considerado adecuado para cada sexo.

Se ha identificado que los niños y niñas no establecen buenas relaciones de equipo entre sí cuando es necesario trabajar en equipos mixtos. Esta situación se manifiesta de forma clara en la dificultad para formar equipos de trabajo mixtos, pues la mayoría de los estudiantes se resisten a trabajar en conjunto. Por ejemplo, al inicio de actividades académicas, cuando se les pide que se organicen en equipos de cuatro, los niños suelen preferir formar grupos únicamente con otros niños y las niñas hacen lo mismo.

Cuando se les asigna un equipo mixto de manera aleatoria, algunas niñas reaccionan con expresiones de desagrado, haciendo comentarios como "¡Ay, no quiero trabajar con ellos porque solo molestan!" o "seguro no van a hacer nada y me va a tocar hacer todo a mí". Incluso, en ocasiones, se observa cómo las niñas inclinan ligeramente la cabeza hacia sus amigas o cubren la boca con las manos para expresar su inconformidad en voz baja, como si estuvieran compartiendo un secreto. Por otro lado, los niños, al percatarse de la situación, suelen responder con actitudes de desinterés, mencionando frases como "pues que lo hagan ellas, porque nosotros sí sabemos" o "mejor me cambien de equipo".

En algunos casos, cuando se les asigna un lugar en el equipo donde las niñas son mayoría, los niños se rehúsan rotundamente a cambiarse de lugar. Es común verlos cruzarse de brazos, permanecer sentados en su banca y decir "no me voy a mover, yo aquí estoy bien", haciendo evidente su resistencia a interactuar con sus compañeras. Este tipo de comportamiento muchas veces genera retrasos en el inicio de las actividades, pues debo mediar para convencerlos de aceptar la asignación o incluso reorganizar los equipos para evitar conflictos mayores.

En el aula, las representaciones de género también son visibles en las dinámicas cotidianas. Durante los trabajos en equipo, se observa cómo los roles de liderazgo se reparten de forma desigual: los niños suelen asumir posiciones de liderazgo en la toma de decisiones, mientras que las niñas se muestran con temor a expresar sus conocimientos y a participar en clases. Por ejemplo, cuando se les asigna la tarea de hacer un cartel sobre un tema en clase, los niños suelen organizar y dirigir el trabajo, mas no participan en la elaboración del mismo porque mencionan que ellos no tienen letra de niña, que eso lo deben hacer las niñas porque son las que saben escribir y dibujar, me he percatado que las niñas asumen las decisiones tomadas por los niños ya que les da inseguridad no acertar en sus propuestas. Es común escuchar a los niños dar órdenes como "nosotros les decimos cómo hacerlo y ustedes solo escriben" o "ustedes hagan el cartel bonito, pero nosotros lo presentamos". Esto genera una dinámica en la que las niñas asumen tareas relacionadas con la estética y el cuidado de los detalles, mientras los niños toman las decisiones importantes y las intervenciones más visibles, como la exposición ante el grupo.

Una situación también recurrente es cuando los alumnos deben trabajar en equipos para resolver un problema matemático o investigar sobre un tema en particular. Es común que algunos niños expresen que las niñas no son "buenas para las matemáticas", una afirmación que refleja los estereotipos de género profundamente arraigados en su pensamiento. Al cuestionar el porqué de este comentario, los niños suelen justificarlo señalando que "las niñas tardan mucho porque primero quieren decorar todo el margen de su libreta" o que "prefieren hacer cosas bonitas en lugar de concentrarse en los números". Este tipo de observaciones no solo minimiza las habilidades matemáticas de las niñas, sino que también refuerza la idea de que la estética o la atención a los detalles son exclusivamente femeninas, mientras que las habilidades lógicas o analíticas son atribuidas a los varones.

Por otro lado, los niños asumen que son más rápidos y eficaces en estas actividades porque, según ellos, no "pierden el tiempo" en detalles, lo cual resalta la división implícita de roles. Este comportamiento genera tensiones dentro del equipo, pues las niñas, al sentirse cuestionadas o subestimadas, tienden a retraerse y a limitar su participación. Además, los niños suelen tomar decisiones rápidas y autoritarias, excluyendo o ignorando las opiniones de sus compañeras, bajo la premisa de que "no entienden tan rápido" o "se preocupan por cosas que no importan".

Este tipo de interacciones no solo refleja las desigualdades de género, sino que también genera un ambiente donde los estereotipos delimitan las capacidades de los alumnos. Las niñas son vistas como pacientes, detallistas y orientadas a lo visual, mientras que los niños se perciben como racionales, prácticos y enfocados en la solución de problemas.

Las niñas, por su parte, tienden a aceptar lo anterior, mostrando menor confianza en sus habilidades y a veces limitando su participación, a pesar de tener las mismas capacidades. Además, durante el recreo, los niños muestran indiferencia y falta de convivencia con sus compañeras.

Los niños tienden a reunirse en áreas específicas del patio para jugar deportes como el fútbol, mientras que las niñas se agrupan en zonas cercanas al salón de clases, compartiendo juegos como las traes o las muñecas. Las niñas que intentan unirse a los grupos de fútbol suelen ser rechazadas o incluso se les deja claro por parte de sus compañeros que "es un juego solo para niños". De igual forma, si alguna niña decide tomar la iniciativa y organizar un juego mixto, sus compañeros niños frecuentemente ignoran sus intentos o sugieren que mejor no participen, incluso comentan que si juegan con ellas "van a estar *chillando*" esto debido a que suelen jugar-

muy bruscos entre ellos, al comentar lo anterior hacen referencia a que son más débiles que ellos por lo que no pueden jugar.

Entender las raíces de este comportamiento es fundamental para desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan una mejor convivencia y relaciones interpersonales más saludables entre los alumnos. Las representaciones sociales del género juegan un rol determinante en la construcción de estas actitudes. Desde muy pequeños, los niños son expuestos a una serie de normas y expectativas de género que definen lo que es aceptable o esperado en función de su sexo. Estas normas no solo afectan la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, sino también cómo interactúan con sus compañeros. Las expectativas de género tradicionales, como que los niños deben ser fuertes, líderes, o competitivos y que las niñas deben ser amables, colaborativas y responsables, refuerzan las divisiones de roles dentro del aula y limitan el desarrollo de relaciones equitativas.

Las normas de género afectan directamente la interacción y el trabajo en equipo, ya que los niños y las niñas interiorizan que ciertos comportamientos son propios de su sexo. Por ejemplo, cuando se les asigna la tarea de resolver un problema en grupo, algunos niños se sienten más autorizados para tomar decisiones rápidas, mientras que las niñas tienden a esperar la aprobación de los niños antes de opinar o sugerir soluciones. Estas expectativas sociales también refuerzan la idea de que las actividades deben estar divididas por género, lo que dificulta la integración y el trabajo colaborativo en equipos mixtos.

Otra situación que ejemplifica claramente esta problemática se observa durante las clases de educación física. Aunque el grupo es mayoritariamente de niñas, los niños siguen liderando la actividad, influyendo en la dinámica del grupo y en las decisiones sobre qué juegos o deportes se van a realizar. En muchos casos, los niños dictan las reglas del juego o eligen a los miembros de sus equipos, mientras que las niñas, aunque muchas de ellas también tienen habilidades deportivas, tienden a aceptar la organización impuesta por los niños. En estos momentos, es común escuchar comentarios como “esto es solo para niños” o “las niñas no pueden correr tan rápido”, lo que refuerza la idea de que ciertos deportes o actividades son más adecuados para un género que para el otro. Esta división también se puede observar en los equipos para realizar actividades deportivas, donde los niños suelen elegir primero a otros niños, dejando a las niñas para el final o en ocasiones, no integrándolas en absoluto, lo que refuerza la segregación de género y limita la participación igualitaria.

Esta problemática no solo afecta la dinámica escolar y la realización de actividades académicas, sino que también tiene un impacto negativo en el desarrollo social y emocional de los estudiantes. La falta de convivencia e integración entre niños y niñas refuerza estereotipos de género que impiden la creación de relaciones equitativas y respetuosas. En el caso de los niños, este tipo de interacciones puede dificultar la construcción de habilidades socioemocionales importantes, como la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos. Las niñas, por su parte, pueden verse limitadas en su autoestima y confianza al interiorizar que sus capacidades y potenciales son menores en comparación con los de los niños.

Al mismo tiempo, esta división de género en las relaciones interpersonales puede afectar a el ambiente general del aula. Cuando los niños y niñas no logran trabajar juntos, la convivencia escolar se vuelve más tensa, lo que repercute en la calidad del aprendizaje y la convivencia. Las dinámicas de grupo se ven trastornadas, ya que los estudiantes no desarrollan relaciones de confianza ni de colaboración mutua, sino que se mantiene una constante competencia y desconfianza entre ellos.

Comprender el impacto de estas representaciones sociales de género, en cuanto a la dinámica de trabajo en equipo y las relaciones interpersonales, es crucial para entender cómo se construyen las relaciones dentro del aula. Las expectativas tradicionales sobre lo que se espera de los niños y niñas, tanto en su comportamiento como en su rol dentro del grupo, deben ser cuestionadas y reestructuradas para garantizar un ambiente escolar inclusivo, en el que todos los alumnos puedan relacionarse y colaborar sin las barreras impuestas por los estereotipos de género. Solo así se podrá fomentar un aula más equitativa, donde los niños y las niñas puedan desarrollar habilidades sociales, emocionales y académicas en un entorno de respeto mutuo y colaboración.

## **Supuesto**

Esta investigación parte del supuesto de que las representaciones sociales de género que las y los estudiantes construyen a partir de su contexto familiar, escolar y comunitario influyen de forma directa en la manera en que se relacionan, se comunican y se integran dentro del aula. Dichas representaciones, muchas veces interiorizadas de forma inconsciente, modelan prácticas cotidianas que refuerzan estereotipos, reproducen desigualdades o, en ocasiones, permiten cuestionarlas. Asimismo, se considera que influyen en la construcción de la identidad individual y colectiva del alumnado, afectando su forma de percibir el respeto, la empatía y la equidad en la convivencia escolar. Reconocer este supuesto permite abrir la posibilidad de promover estrategias educativas que favorezcan una convivencia más inclusiva, crítica y respetuosa de la diversidad de género.

### **Pregunta de Investigación:**

¿Cuáles son las representaciones sociales de género que poseen los niños y niñas del tercer grado grupo “A” de la escuela Primaria Marcos Vives y cómo influyen estas en las relaciones interpersonales?

### **Preguntas específicas:**

- ¿De qué manera las representaciones sociales de género influyen en el intercambio de ideas y la comunicación entre los niños y niñas?
- ¿Cómo impactan las representaciones sociales de género en la capacidad de aceptar e integrar a sus compañeros dentro del aula?
- ¿Qué dinámicas específicas surgen entre niños y niñas que promuevan (o dificulten) una mayor integración en las actividades escolares?

### **Objetivo.**

Analizar el impacto de las representaciones sociales de género en las relaciones interpersonales de los niños y niñas del tercer grado de primaria, grupo “A”.

### **Objetivos específicos.**

- Analizar cuáles son las representaciones sociales de género que afectan el intercambio de ideas y la comunicación entre los estudiantes.
- Explorar cómo los estereotipos de género impactan en la convivencia, la aceptación y la integración entre los alumnos.

## Justificación

El tema que elegí para esta investigación resulta de suma importancia en el contexto educativo actual, ya que considero que las ideologías de género tienen un impacto significativo en las relaciones interpersonales, especialmente en sus primeros años de vida y por ende en la educación básica. Analizar cómo las normas sociales y los estereotipos de género influyen en la convivencia escolar permite entender las dinámicas donde prevalecen desigualdades y comportamientos excluyentes desde una edad temprana.

Abordar estas construcciones ideológicas es esencial para promover una convivencia escolar equitativa. La UNESCO enfatiza la necesidad de transformar el sistema educativo para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su género, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Implementar estrategias pedagógicas que cuestionen y reestructuren los estereotipos de género puede contribuir a crear un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso. Según la Estrategia de la UNESCO para la Igualdad de Género en y a través de la Educación 2019-2025, “es necesario utilizar todo el poder de la educación para modificar las relaciones desiguales de poder, las normas sociales, las prácticas discriminatorias y los sistemas de creencias que sustentan la desigualdad de género y la exclusión en la sociedad” (UNESCO, 2019, p. 4). Entre sus objetivos, se encuentran el fortalecimiento de los sistemas educativos para que generen transformación y promuevan la igualdad de género, así como empoderar a las niñas y mujeres a través de la educación, permitiéndoles alcanzar una vida y un futuro mejores.

La escuela primaria es uno de los espacios clave en los que los niños y niñas comienzan a formar su identidad personal y social, y es en este entorno donde los valores y las normas sobre el género se interiorizan de manera más marcada. Si no se abordan estas construcciones ideológicas, los estereotipos de género pueden reforzar actitudes de exclusión, falta de colaboración y desigualdad en las interacciones, lo cual afecta negativamente el desarrollo social y emocional de los alumnos.

Este estudio es relevante porque, al analizar cómo las expectativas de género tradicionales influyen en la convivencia entre estudiantes, se pueden diseñar estrategias pedagógicas que fomenten la igualdad y el respeto en el aula. Promover una convivencia más equitativa y libre de prejuicios contribuirá a crear un ambiente escolar más inclusivo, donde los niños y niñas puedan desarrollar relaciones interpersonales saludables, colaborativas y respetuosas, sin las limitaciones impuestas por las normas de género.

La infancia es una etapa clave en la construcción de la identidad, y dentro de ella, el periodo de los 7 a 8 años es especialmente significativo. En esta edad, los niños y niñas comienzan a consolidar su sentido de pertenencia a un grupo y a definir su rol dentro de su entorno social, es también en este momento cuando interiorizan de manera más consciente las normas, valores y estereotipos que rigen las relaciones de género.

Diversos estudios señalan que en esta etapa los niños no solo identifican las diferencias de género, sino que también reproducen los modelos y roles que observan en su entorno, influenciados por la familia, los medios de comunicación y en particular la escuela.

Además, abordar esta problemática es esencial para preparar a los estudiantes no solo en términos académicos, sino también para su integración en una sociedad que requiere cada vez más habilidades de trabajo en equipo, empatía y respeto por la diversidad. El impacto de esta investigación tiene implicaciones que van más allá del aula, ya que al desafiar los estereotipos de género desde temprana edad se puede contribuir a la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

### **Contexto**

La investigación se lleva a cabo en la Escuela Primaria Marcos Vives, situada en el fraccionamiento La Virgen, en Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. Este fraccionamiento, fundado hace más de 20 años, ha crecido considerablemente y se ha urbanizado, aunque mantiene características de una zona de media a baja socioeconómica. Las viviendas, mayoritariamente de interés social (Infonavit), albergan a familias que, en su mayoría, se dedican a trabajos obreros, comercio y amas de casa. La comunidad escolar está compuesta por padres con un promedio de edad entre 25 y 40 años, muchos de los cuales poseen educación media superior y superior. En este contexto, es común que los niños sean criados y educados por sus abuelas, dado que los padres trabajan jornadas largas. Este rol permite a las abuelas ofrecer estabilidad emocional y transmitir valores y tradiciones culturales, aunque también puede influir en la construcción de roles de género que afectan las interacciones entre niños y niñas en el entorno escolar. Por lo tanto, es fundamental considerar cómo la influencia de las abuelas puede impactar en la convivencia y las relaciones de equipo en la escuela.

Otro de los aspectos a considerar es que la escuela primaria, con una matrícula de 410 alumnos, se enfrenta a retos significativos en términos de infraestructura y recursos. Con 12 aulas que deben acomodar a un promedio de 35 estudiantes cada una, el espacio físico se convierte en un factor limitante para la interacción y el trabajo en equipo. Este ambiente escolar restringido no

solo afecta la dinámica de enseñanza, sino que también influye en las relaciones interpersonales entre los alumnos, exacerbando conflictos de convivencia y problemas de empatía, que se relacionan con construcciones de género presentes en el contexto cultural de la comunidad.

En este contexto, las representaciones sociales del género desempeñan un papel crucial en la forma en que los estudiantes interactúan y se relacionan en el aula. Las normas y expectativas de género, que pueden estar arraigadas en la cultura familiar y social, influyen en la manera en que los niños y las niñas se perciben a sí mismos y a los demás, así como en sus actitudes hacia el trabajo en equipo. La observación de las dinámicas en el grupo de tercer grado A sugiere que estas construcciones pueden generar obstáculos para la convivencia, limitando el desarrollo de habilidades sociales y el establecimiento de relaciones colaborativas.

Por otro lado, el distanciamiento físico y las restricciones impuestas por la pandemia de COVID-19 han tenido un impacto profundo en la vida de los niños, alterando no solo su educación, sino también su desarrollo social y emocional. A pesar de que han pasado ya más de 3 años es importante resaltar que fueron los primeros años de escolaridad de los niños, mismos que cursaron a través de una pantalla. Lo anterior ha tenido repercusiones directas en las relaciones entre ellos. La falta de convivencia en entornos escolares, donde habitualmente se establecen dinámicas de trabajo en equipo y se desarrollan habilidades para la resolución de conflictos, ha llevado a que los estudiantes enfrenten dificultades para interactuar, no solo con sus compañeros de diferente género, sino también con aquellos del mismo género. Esta situación se ve reflejada en un entorno donde las relaciones son cada vez más tensas y la convivencia se complica.

Al regresar a la escuela, los niños enfrentan el desafío de reintegrarse a un entorno social después de un largo período de aislamiento. La combinación de la falta de socialización durante la pandemia y los roles de género impuestos en sus hogares puede haber generado una creciente dificultad para colaborar y comunicarse de manera efectiva, afectando la convivencia y las relaciones de equipo entre ellos. Esta problemática se vuelve especialmente relevante en el análisis de cómo la construcción ideológica del género influye en la convivencia y las interacciones dentro del aula.

Por lo tanto, es esencial considerar cómo la pandemia, junto con las dinámicas de género en el hogar, ha impactado en la convivencia y en las relaciones de equipo entre los alumnos del tercer grado, grupo A, de la Escuela Primaria Profesor Jesús Ramón Álvarez.

En el contexto escolar, las relaciones entre los estudiantes no solo se ven influenciadas por los valores y normas transmitidas en casa, sino también por las prácticas y creencias de los

docentes. En el caso de esta investigación la experiencia docente de los maestros titulares en los primeros años de primaria también influye significativamente en la dinámica de género en el aula. Tanto la maestra de primero y segundo grado como el maestro de tercero cuentan con 15 años de servicio docente, lo que sugiere que su formación inicial y práctica profesional han sido moldeadas por enfoques pedagógicos y culturales de décadas anteriores. Además, el hecho de que ambos docentes compartan largos años de experiencia en el sistema educativo puede indicar una continuidad en la reproducción de prácticas y creencias arraigadas, limitando la posibilidad de cuestionar estas normas en favor de enfoques más inclusivos.

## **Estado del Arte**

### **Representaciones sociales de género en el contexto escolar**

En la actualidad, la comprensión y el análisis de las representaciones sociales de género se han convertido en elementos clave para abordar la convivencia escolar. Diversos estudios han señalado que las construcciones sociales del género influyen directamente en las interacciones entre los niños y niñas, impactando la manera en que se relacionan y establecen vínculos dentro del aula. Higuita, Ramírez, y Velásquez, (2024) en su artículo Representaciones sociales frente a las identidades de género en una escuela rural, analizaron cómo las representaciones sociales construidas alrededor del género afectan tanto las dinámicas escolares como las comunitarias. Los autores identificaron que estas representaciones perpetúan estereotipos que no solo limitan las oportunidades de interacción igualitaria entre niños y niñas, sino que también refuerzan patrones tradicionales que consolidan relaciones de poder desiguales. Entre los aportes del artículo, se destaca que los espacios escolares son un reflejo de las dinámicas sociales más amplias, donde las nociones de género aprendidas en el entorno familiar y cultural se reproducen y normalizan en las actividades diarias y en las relaciones interpersonales.

Por otro lado, resaltan cómo los medios de comunicación y las redes sociales desempeñan un papel central en la construcción y perpetuación de las representaciones sociales de género. Los autores señalan que estas plataformas fortalecen la valoración de lo corporal estético, promoviendo modelos que influyen en la identidad de los niños y niñas. Dichos medios proveen herramientas y lenguajes que refuerzan los estereotipos de género a través de prototipos corporales idealizados y formas de interacción que priorizan el consumo y el estatus. Los hallazgos de este estudio son muy relevantes para mi contexto, porque muestran cómo el contenido mediático puede afectar la forma en que los niños y niñas se ven a sí mismos y a los demás, reforzando estereotipos y limitando la construcción de identidades más equitativas. Mis alumnos, además, suelen comentar en clase cuánto tiempo pasan en las plataformas digitales,

lo que hace que esta influencia sobre sus percepciones sea aún más fuerte, ya que en muchos casos los medios muestran una visión muy distorsionada de lo que significa ser niño o niña.

### **Construcción de estereotipos de género en la infancia**

Agredo y Bejarano (2024) en su investigación sobre las representaciones sociales de igualdad de género en niños y niñas de 7 a 11 años resaltan la importancia de comprender cómo los estereotipos de género se construyen en la infancia. Los autores subrayan que, a través de los procesos de socialización, los niños y niñas internalizan roles de género influenciados por estructuras patriarcales, lo que contribuye a la perpetuación de desigualdades sociales y violencia de género desde edades tempranas.

Estas representaciones refuerzan estereotipos y roles de género, generando ideas sobre los lugares que cada uno de ellos debe ocupar en la sociedad, lo cual influye directamente en la manera en que se relacionan unos con otros. En este sentido, los autores concluyen que las percepciones de género adquiridas desde temprana edad establecen patrones de comportamiento y relaciones que siguen siendo fundamentales en la construcción de identidades de género.

Marante (2018), en su estudio Estereotipos de género que influyen en la construcción de la identidad del niño, analiza cómo los estereotipos de género moldean la identidad de los niños y niñas desde la infancia. Estos estereotipos estandarizan lo "masculino" y lo "femenino" y refuerzan las diferencias sexuales en ámbitos como la distribución de tareas y las elecciones profesionales, afectando la socialización en contextos como la familia y la escuela. La autora concluye que el entorno escolar, a menudo de manera inconsciente, refuerza estas desigualdades, en lugar de fomentar una educación inclusiva que cuestione los estereotipos de género, lo que es clave para un desarrollo psicosocial más equitativo y libre de prejuicios.

Este análisis refuerza la importancia de observar y cuestionar cómo en mi contexto escolar estos estereotipos influyen en las relaciones entre los estudiantes, especialmente en la formación de equipos mixtos y las interacciones durante actividades escolares. En mi investigación, pretendo integrar estrategias para identificar y deconstruir estereotipos que serán clave para fomentar una convivencia más equitativa.

## **El camino hacia la coeducación**

En esta misma línea, Villegas (2018), en su investigación titulada *Concepciones de género y convivencia escolar en los y las estudiantes de la Unidad Educativa Cmdt. César Endara Peñaherrera*, analiza cómo la coeducación ha sido interpretada y aplicada en diferentes contextos educativos, destacando que, aunque se ha avanzado en la integración de niñas y niños en las mismas aulas, las desigualdades de género persisten debido a la reproducción de roles tradicionales dentro del sistema educativo. Esta autora subraya que, para que la coeducación sea efectiva, debe ir más allá del simple acceso compartido a la educación y enfocarse en desafiar los estereotipos de género arraigados. La investigación reveló que las relaciones interpersonales entre los estudiantes no favorecen una convivencia armónica, lo que afecta negativamente tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como su desarrollo en diferentes entornos sociales. Aunque se han promovido políticas educativas para la equidad, persisten importantes desafíos en la implementación efectiva de la coeducación, lo que impacta especialmente en la convivencia de los estudiantes más jóvenes. Esto me lleva a reflexionar sobre cómo, incluso en aulas mixtas como la de mi estudio, las desigualdades pueden manifestarse de manera sutil en el liderazgo, las relaciones de poder y la interacción.

Gómez (2019), en su estudio *Roles de género en el entorno educativo*, analiza cómo el currículo oculto en la escuela sigue reproduciendo estereotipos de género, desfavoreciendo la figura femenina. A través del análisis de libros de texto y la observación del uso del espacio escolar, la autora evidencia que las niñas y los niños adquieren modelos diferenciados de comportamiento que refuerzan desigualdades de género. Además, destaca la importancia de la coeducación como una estrategia para eliminar estas discrepancias y promover la igualdad en el ámbito educativo.

## **Género y convivencia escolar**

Carlosama, Guerrón y Caicedo (2020), en su tesis de maestría titulada *Las relaciones de género y su incidencia en la convivencia escolar*, realizada en Colombia, identificaron que, aunque los estudiantes no tienen una comprensión clara del concepto de equidad de género, la percepción de roles de género tradicionales, especialmente en la relación entre mujeres y hombres, muestra que la equidad de género sí influye en la convivencia escolar, aunque de manera indirecta y no siempre consciente. Esta influencia se manifiesta en las interacciones diarias y en la forma en que se establecen las dinámicas de poder y respeto dentro del aula.

Los autores destacan la necesidad de implementar estrategias educativas que promuevan la sensibilización y formación en igualdad de género. Este hallazgo refleja cómo las ideas sobre género afectan las relaciones entre niños y niñas de manera sutil, algo que también sucede en mi grupo. Por ello, considero relevante incorporar estrategias pedagógicas que permitan identificar y cuestionar estos estereotipos, promoviendo una convivencia más igualitaria y respetuosa en el aula.

### **Intervenciones pedagógicas para la igualdad de género.**

En este contexto, Guel (2021), en su tesis de doctorado titulada *Sensibilizar en igualdad de género: Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria*, analiza cómo las construcciones socioculturales de género influyen en las interacciones entre docentes y estudiantes. A través de una intervención didáctica en un grupo de primaria, el estudio encontró que tanto niñas como niños comenzaron a cuestionar estereotipos de género. Las niñas asumieron roles protagónicos al desafiar las asimetrías de género, mientras que los niños avanzaron hacia masculinidades más equitativas. El estudio concluye que las prácticas educativas centradas en la igualdad de género pueden transformar positivamente las dinámicas de poder en el aula, promoviendo una convivencia más igualitaria. Lo anterior demuestra que las prácticas educativas pueden transformar las relaciones de género en el aula.

### **Socialización de género a través del juego**

Aguilar (2015), en su tesis *Roles de género que los niños y las niñas de preescolar aprenden a partir de su sexo*, analiza cómo la sociedad asigna roles y tareas diferenciadas según el sexo, construyendo estereotipos de género que limitan las oportunidades de hombres y mujeres. Destaca que, desde la educación inicial, los niños y niñas comienzan a aprender estos roles a través de interacciones con la familia, la escuela y la cultura. Un ejemplo de esto se observa en los juguetes, donde los productos son diseñados de acuerdo con estereotipos de género: juguetes rosas y relacionados con el hogar para niñas, y juguetes tecnológicos para niños. Además, en el contexto escolar, las elecciones de juegos también reflejan estos estereotipos, con niños que prefieren personajes más agresivos y niñas que optan por personajes más tradicionales. Aguilar concluye que estas diferencias de género se originan en la educación temprana y se consolidan a lo largo de la vida, contribuyendo a una desigualdad de género que afecta las áreas de estudio y las oportunidades laborales de hombres y mujeres.

Este punto es relevante para mi investigación porque ayuda a entender cómo las representaciones de género se consolidan tempranamente y cómo estas afectan la dinámica en mi grupo de tercer grado. Quiero explorar si estas construcciones tempranas influyen en la percepción que tienen los estudiantes de sus compañeros y cómo se refleja esto en su convivencia.

De manera complementaria, Castillo (2016), en su artículo Influencias del entorno en el juego infantil y estereotipos de género, explora cómo el entorno influye en las diferencias de juego entre niños y niñas y cómo estos patrones reflejan estereotipos de género. Castillo identifica tres influencias principales en el juego infantil: los padres, los compañeros y los profesores.

### **Influencia del entorno en la construcción del género**

Coincidiendo con lo señalado por Castillo sobre la influencia del docente, Alemán (2021) explora cómo se desarrolla la identidad de género en los primeros años de vida. En su investigación titulada "Construcción de identidad de género en la primera infancia", destaca que esta construcción no se limita a un solo contexto, sino que es el resultado de la interacción entre la familia, la sociedad y la escuela.

De la misma manera Alemán Hernández (2021), en su investigación titulada "Construcción de identidad de género en la primera infancia", aborda el proceso de formación de la identidad de género en los primeros años de vida. Utilizando un enfoque cualitativo y un análisis documental con perspectiva de género, la autora concluye que la identidad de género se construye a partir de múltiples contextos como la familia, la escuela y la sociedad. En su estudio, destaca que no basta con modificar los estereotipos de género en un solo ámbito, sino que debe ser en todos los contextos que conforman la vida infantil para generar un impacto significativo. Alemán enfatiza cómo los roles de género en el hogar y en la escuela, como la asignación de colores y profesiones de acuerdo con el sexo, refuerzan estereotipos y contribuyen a la socialización de los niños y las niñas en estos patrones.

La familia, la comunidad y el aula actúan como espejos que reflejan y refuerzan expectativas sobre lo que "debe ser" un niño o una niña, incluso a través de gestos tan cotidianos como regalar una muñeca a una niña o asignarle el azul a un niño. Por eso, como docentes, es fundamental ser conscientes de nuestro papel no solo como transmisores de conocimiento, sino como agentes que pueden cuestionar, abrir posibilidades y romper con esquemas que limitan el desarrollo pleno de la infancia.

### **Influencia de docentes y familias en la socialización de género**

La familia y los docentes juegan un papel fundamental en la socialización de los roles de género. A través de sus expectativas y actitudes, ambos influyen en cómo los niños y niñas aprenden a comportarse en función de su sexo, reproduciendo o desafiando las normas sociales preexistentes.

Los docentes pueden reforzar o desafiar los roles de género a través de su práctica pedagógica. Esto incluye las expectativas que tienen sobre sus estudiantes, las actividades que proponen, y el lenguaje que utilizan. Un docente consciente de la importancia de la equidad de género puede hacer una diferencia significativa en cómo los estudiantes perciben y viven su identidad de género en el aula.

### **Transformación de prácticas de género**

La Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres (2016), en su informe “Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación”, analiza cómo la educación formal perpetúa el sexismo y las desigualdades relacionadas con clase social, etnia, raza y sexualidades, reforzando las estructuras patriarcales. Este enfoque se complementa con el trabajo de Díaz Camarena (2023), quien en su investigación “Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención” aborda la construcción de conciencia de género en los hombres a través de una intervención pedagógica en espacios educativos de Guadalajara. En su estudio, realizado a partir de la experiencia de un taller dirigido a cuatro grupos, Díaz Camarena examina cómo los participantes reflexionan y dialogan sobre los significados, prácticas y relaciones de género en la vida de los hombres. A través de la reflexión colectiva, los participantes identificaron prácticas problemáticas asociadas a la masculinidad, como la violencia, los comportamientos de riesgo y la falta de corresponsabilidad en diferentes ámbitos como el hogar, la escuela, el trabajo, las relaciones afectivas y la sexualidad. Ambos estudios coinciden en señalar que la educación no solo reproduce roles de género tradicionales, sino que también debe ser una herramienta crítica y reflexiva para cuestionar y transformar las prácticas de poder.

Hernández y Lozano (2023), en su artículo “Estudio de las identidades masculinas: Cómo se aprende a ser hombres en la Ciudad de México” analiza cómo las normas de género de la masculinidad hegemónica influyen en la construcción de identidades masculinas en hombres de 30 a 40 años. Utilizando entrevistas semiestructuradas, se identificó que instancias como la familia y la escuela refuerzan comportamientos e identidades que perpetúan el sistema patriarcal. El estudio resalta la necesidad de fomentar relaciones de género más equitativas en las nuevas

generaciones. Estas observaciones coinciden con las dinámicas en mi grupo, donde los niños y niñas tienden a dividir sus actividades y relaciones en función de expectativas de género profundamente arraigadas.

La influencia de las representaciones sociales de género en la convivencia escolar es notable. Estudios indican que los estereotipos de género pueden afectar la interacción entre estudiantes, limitando la colaboración y fomentando actitudes excluyentes. Por ejemplo, la investigación de Díaz Camarena (2023) analiza cómo las normas de género influyen en las relaciones de los hombres, identificando prácticas problemáticas como la violencia y la falta de corresponsabilidad en diversos ámbitos.

Estas dinámicas se reflejan en el entorno escolar, donde los roles de género tradicionales parecen generar barreras para una convivencia armónica y el trabajo colaborativo entre los estudiantes, tanto en las actividades académicas como en las interacciones cotidianas, como en el recreo o en la formación de equipos de trabajo. Si estas representaciones sociales de género no se abordan desde la infancia, se corre el riesgo de perpetuar estereotipos y desigualdades que pueden afectar el desarrollo emocional y social de los niños

En resumen, las investigaciones revisadas subrayan la importancia de intervenir en los procesos educativos para transformar las construcciones de género y las representaciones sociales asociadas, las cuales influyen de manera significativa en la convivencia escolar.

Comprender cómo estas representaciones influyen en las dinámicas de convivencia escolar no solo contribuirá al desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas, sino que también permitirá generar un impacto positivo en la formación de niños y niñas fomentando una comunidad escolar más inclusiva.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

El marco teórico que sustenta esta investigación está orientado a comprender los conceptos clave que guían el análisis, proporcionando una base sólida para explorar cómo las representaciones sociales relacionadas con el género influyen en las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Este apartado permite analizar las dinámicas sociales que emergen dentro del contexto escolar y su vínculo con las creencias y expectativas sobre los roles de género.

#### **Representaciones sociales y género**

El concepto de representaciones sociales, introducido por Serge Moscovici en 1961, resulta especialmente relevante. Moscovici (1979) las define como formas de conocimiento colectivo que surgen de la interacción social y permiten interpretar y dar sentido al mundo. Estas representaciones, al actuar como un puente entre la realidad individual y la colectiva, estructuran tanto las percepciones como los comportamientos dentro de los grupos sociales, incluyendo los escolares.

Este autor evidencia el análisis que postulaba el cognitivismo y el conductismo acerca de las diferentes maneras de construir los significados sociales y rechaza una visión lineal del proceso, pues “una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, y conductas, que provienen de orígenes muy diversos” (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales ayudan a las personas a comunicarse y entenderse entre sí al compartir un sistema común de ideas y creencias. También juegan un papel importante en cómo los grupos definen su identidad y responden a su entorno, adaptándose a los cambios sociales.

En este sentido, en el contexto escolar, las representaciones sociales pueden influir profundamente en cómo los niños y niñas perciben los roles de género y cómo estas percepciones afectan su convivencia diaria. Con la presente investigación pretendo explorar cómo estas representaciones impactan las dinámicas entre los estudiantes del tercer grado de primaria, con el objetivo de entender mejor las interacciones y comportamientos en el aula.

Las representaciones sociales del género son construcciones colectivas que no solo se expresan en lo que las personas piensan, sino también en lo que hacen y en cómo lo hacen. Tal como lo señala Leñero (2010), las ciencias sociales utilizan los términos "prácticas y representaciones sociales" para referirse tanto a las acciones de las personas como a los significados que estas

tienen dentro de un contexto cultural. Estas representaciones se hacen visibles en el arte, los símbolos, las celebraciones, los rituales, las creencias y las ideas sobre lo que deben ser las mujeres y los hombres. Este tipo de significados no son neutrales, sino que moldean y reproducen ideas que inciden directamente en la construcción de la identidad de género desde la infancia y a lo largo de la vida.

Estas ideas constituyen una herramienta fundamental para comprender cómo los individuos interpretan su realidad y actúan dentro de ella, especialmente en contextos escolares donde influyen en la forma en que niñas y niños conviven y se relacionan. Estas representaciones no son ideas individuales, sino construcciones colectivas que se elaboran socialmente a partir de la cultura, las experiencias y los discursos que circulan en una comunidad.

En este sentido, Valadez (2017) señala que “las representaciones sociales permiten comprender cómo las personas interpretan y actúan en su entorno social, siendo construcciones colectivas que influyen en la percepción y acción de los individuos frente a diversos fenómenos” (p. 45). Desde esta perspectiva, es posible entender que las formas en que se concibe lo masculino y lo femenino dentro del aula no surgen de manera espontánea, sino que responden a ciertas ideas arraigadas.

Particularmente en el contexto mexicano, las representaciones sociales tienen un papel crucial en la reproducción de roles y estereotipos de género. Guerrero (2000) explica que “en el contexto mexicano, las representaciones sociales reflejan y moldean conceptos culturales como la igualdad, lo cual es relevante para entender las dinámicas de género en el ámbito educativo” (p. 102). Por ello, resulta pertinente analizar cómo estas representaciones influyen en la convivencia escolar, en la participación de los estudiantes y en la forma en que se distribuyen tareas, afectos y espacios entre niñas y niños.

La reproducción de estas representaciones no es inocente: moldea la manera en que niñas y niños se entienden a sí mismos y a los demás, limitando posibilidades, reforzando desigualdades y condicionando sus relaciones. Comprender que estas representaciones no son individuales, sino sociales, nos invita a cuestionar colectivamente lo que hemos aprendido sobre el género. Nos exige observar cómo la cultura influye en la convivencia cotidiana y cómo podemos intervenir desde lo educativo para construir relaciones más igualitarias, donde el género no determine ni limite la forma de ser, sentir o actuar.

### **Representaciones sociales del género en la infancia**

Las representaciones sociales de género, como constructo propio, se refieren a las construcciones cognitivas, emocionales y culturales que las personas elaboran sobre lo que significa ser hombre o mujer en un contexto determinado. Estas representaciones son colectivas, es decir, no provienen de una experiencia individual aislada, sino que están compartidas por una comunidad o sociedad, y se transmiten y recrean a través de las interacciones cotidianas. De acuerdo con Guzmán, Albornoz y Macías (2023), las representaciones sociales son fundamentales para comprender las dinámicas sociales, ya que influyen directamente en las prácticas y comportamientos, especialmente en lo que respecta a la construcción de la identidad de género y las relaciones entre los individuos. Estas representaciones están profundamente enraizadas en la cultura, respondiendo a las estructuras históricas, sociales y políticas que configuran las expectativas y roles asociados al género. Además, tienen un impacto considerable en las interacciones y en la perpetuación o transformación de fenómenos como la violencia de género, ya que la forma en que entendemos y representamos el género puede reforzar o desafiar normas tradicionales que limitan la igualdad y el respeto entre los géneros.

### **Construcción de identidad de género en la educación**

La infancia es un período caracterizado por la curiosidad, la imaginación y la exploración. En esta etapa, los niños y niñas comienzan a manifestar sus aprendizajes a partir de su interacción con la familia, la escuela y la sociedad, lo que influye directamente en la construcción de su identidad de género. Factores como la convivencia familiar, las experiencias escolares y las expectativas sociales juegan un papel determinante en la manera en que cada niño y niña percibe su rol de género y en la forma en que se desenvuelve dentro de su entorno (Carrera y Pillado Mancinas, 2012).

La identidad de género se entiende como una construcción social que se desarrolla desde la infancia, influenciada por el entorno familiar, educativo y cultural. Según Colás Bravo (2007), "la identidad de género es el resultado de un proceso de socialización en el que intervienen múltiples factores, entre ellos, la familia, la escuela y los medios de comunicación" (p. 153). Este proceso se ve reforzado por los estereotipos de género presentes en la sociedad, que asignan roles y comportamientos específicos a niños y niñas desde edades tempranas.

Desde la teoría sociocultural, la identidad es el resultado de una doble influencia de factores sociales y personales. Los marcos culturales, históricos, sociales, económicos, etc., aportan

referentes identitarios claves, pero son los sujetos, en última instancia, los que tienen potestad de nuevas formas de cambio social (Colás, 2007, p. 156).

Reconocer que la identidad de género se moldea desde la educación es el primer paso para generar espacios más inclusivos y libres de prejuicios. La escuela, en conjunto con la familia y la sociedad, tiene el reto de fomentar una formación donde cada niño y niña pueda desarrollarse plenamente, sin que su género determine sus posibilidades o sus límites.

## **Diferencias entre sexo y género**

### **Definición de sexo (aspecto biológico)**

El sexo hace referencia a las características biológicas y físicas que nos diferencian como hombres o mujeres. Estas diferencias incluyen los órganos reproductivos y son universales, es decir, no dependen de la cultura ni de la sociedad, sino de la genética y las características físicas con las que nacemos.

Arriola (2017) argumenta que "el sexo es una determinación biológica basada en características físicas, pero que su interpretación y valor en la sociedad están profundamente influenciados por construcciones culturales" (p. 41).

Valdés (2018) afirma que "el sexo es una categoría biológica, pero que su significación en las sociedades es compleja, ya que se entrelaza con factores culturales y sociales que determinan roles y expectativas de género" (p. 76).

Marta Lamas define el sexo como "una categoría biológica que distingue a los seres humanos en masculino y femenino, basada en diferencias físicas y genéticas. Sin embargo, señala que estas diferencias no son suficientes para explicar las construcciones culturales y sociales que se hacen sobre ellas" (p. 23).

En este sentido, Marta Lamas (1994) plantea que "el cuerpo es la primera evidencia incontrovertible de la diferencia humana. Este hecho biológico es la materia básica de la cultura, y en cada sociedad la oposición hombre/mujer es clave en la trama de los procesos de significación" (p. 56). Esta reflexión permite comprender que, si bien las diferencias sexuales son biológicas, es la cultura la que les otorga valor y sentido dentro de una estructura social determinada. La misma autora advierte que "la diferencia sexual es sólo eso, diferencia sexual. No es diferencia intelectual ni ética. Son sólo eso, diferencias biológicas que no deberían traducirse en desigualdad social, política y económica" (Lamas, 1994, p. 57). Por tanto, es

fundamental que los espacios educativos cuestionen los estereotipos y roles impuestos desde el nacimiento, brindando oportunidades equitativas para todos los géneros.

### **Definición de género (aspecto sociocultural)**

El concepto de género es fundamental para comprender cómo las construcciones ideológicas afectan la convivencia escolar.

Según la definición de la UNESCO (2019), el género se refiere al conjunto de características diferenciadas que cada sociedad asigna a varones y mujeres. Esta definición no solo abarca las diferencias biológicas, sino que también establece los roles, expectativas y derechos específicos para cada género.

Lamas (2000) describe el género como un conjunto de aspectos culturales y sociales que se manifiestan en la distinción entre hombres y mujeres dentro de un grupo. Lamas destaca que las actividades realizadas por mujeres y hombres están determinadas por la cultura, y esta influencia se extiende a diversas áreas como el trabajo, la reproducción y la vida social (Lamas, 2000, p. 3). En otras palabras, el género no solo influye en las relaciones sociales, sino que también establece expectativas culturales sobre los roles y actividades apropiadas para cada sexo.

Complementando esta definición, Guel (2024), señala que el género es una construcción sociocultural que define las representaciones de cómo ser mujer u hombre en un entorno determinado. Citando a Scott (2013), “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 289).

En el análisis de Silvia Tubert sobre las nociones de sexo y género, se recupera la postura de Joan Scott, quien afirma que “el género es la organización social de la diferencia sexual”, lo cual no implica que esta diferencia tenga un origen biológico o natural, sino que es una construcción simbólica y cultural que da significado a los cuerpos. Scott aclara que solo percibimos diferencias sexuales según la forma en que comprendemos el cuerpo, y esta comprensión está atravesada por discursos sociales e históricos (citado en Tubert, 2003, p. 48). Esta perspectiva permite reconocer que el género no es algo fijo, sino una categoría que se construye en relación con cómo las sociedades interpretan y norman la diferencia entre los sexos.

## **Impacto de la confusión entre sexo y género**

Es fundamental comprender la diferencia entre los conceptos de sexo y género, ya que a menudo se confunden y se utilizan como sinónimos, a pesar de tener significados distintos y esenciales en el análisis de las representaciones sociales de género en la convivencia escolar. Marta Lamas (2016) define el sexo como una categoría biológica que diferencia a hombres y mujeres en función de características físicas y genéticas. Esta distinción biológica, sin embargo, no es suficiente para explicar las dinámicas sociales, ya que, como apunta Lamas, el género es una construcción social que asigna roles, comportamientos y expectativas a las personas según su sexo biológico, influido por factores culturales.

En el mismo sentido Arriola (2017) sostiene que mientras el sexo es una determinación biológica, el género es un conjunto de creencias y prácticas culturales que define lo que significa ser hombre o mujer en una sociedad dada. Esta construcción social, según Arriola, moldea las interacciones y expectativas sociales desde una edad temprana, afectando la convivencia escolar.

Valdés (2018) contribuye a esta discusión señalando que el sexo se refiere a las características biológicas, mientras que el género es una categoría social que establece normas y comportamientos esperados. Esta diferencia es crucial en el contexto educativo, donde las normas de género pueden influir significativamente en las relaciones entre estudiantes.

Salgado (2019) y Corleto (2020) refuerzan la idea de que el sexo representa las diferencias biológicas, pero el género es el resultado de construcciones sociales que dictan comportamientos y roles. Estas construcciones influyen en la forma en que los niños y niñas se relacionan.

Tubert (2003), subraya la dificultad en el debate sobre sexo y género radica en que se concentra demasiado en la identidad individual, en quiénes somos o cómo nos definimos, dejando de lado la importancia de la relación con el otro. La autora señala que, al enfocarnos en la identidad de las personas sexuadas, se habla poco sobre cómo se relacionan entre sí, y que estas relaciones ya sean sexuales, sociales, de dominación o emancipación son las que realmente configuran la historia. Tubert propone entender la historicidad de la diferencia de sexos como una crítica a las representaciones fijas y atemporales de lo masculino y femenino, y como un reconocimiento de que estas diferencias se construyen dentro de la historia misma.

## **Género y educación**

### **Estereotipos de género en la escuela primaria**

Los estereotipos son construcciones mentales que permiten a las personas clasificar de forma rápida a los individuos o grupos sociales a partir de ideas generalizadas. Lippmann (1922), quien implemento por primera vez el término en el campo de la psicología social, los define como “imágenes mentales simplificadas que las personas utilizan para interpretar la realidad social, y que se forman antes de tener contacto directo con los hechos o personas”. Esta definición subraya la idea de que los estereotipos no se basan en experiencias personales o conocimiento directo, sino en representaciones compartidas culturalmente que se interiorizan a través de la familia, los medios de comunicación, la escuela y otros espacios de socialización.

Al asumir que todos los miembros de un grupo comparten ciertas características, los estereotipos invisibilizan la diversidad individual y reducen a las personas a etiquetas fijas. Esto se vuelve particularmente problemático en contextos como el educativo, donde dichas creencias pueden influir en la forma en que se trata, se valora o se espera que actúen los estudiantes, según su origen étnico, condición social, género u otras características.

Blanca González (1999) define los estereotipos de género como creencias consensuadas sobre las características diferenciadas de hombres y mujeres dentro de una sociedad. La percepción que las personas tienen de sí mismas, del mundo y de su comportamiento está significativamente influenciada por estos estereotipos. Los estereotipos de género son componentes modelo de valores, comportamientos y actitudes de feminidad y masculinidad asignados a cada sexo según lo relacionado con los ideales femeninos o masculinos. Además, cumplen una función básica en el proceso de socialización, facilitando la identidad social y la pertenencia a un grupo: esto se logra mediante la aceptación y la identificación con los estereotipos dominantes dentro de ese grupo.

Los estereotipos de género son construcciones sociales que delimitan las formas en que se espera que niñas y niños actúen, piensen y se relacionen, a partir de normas culturales impuestas desde edades tempranas. En el contexto escolar, estas creencias pueden traducirse en expectativas diferenciadas sobre el comportamiento, la participación o las capacidades de los alumnos según su sexo. Como menciona la UNESCO (2018), los estereotipos de género son ideas preconcebidas que atribuyen roles, características o comportamientos específicos a hombres y mujeres, basándose únicamente en su sexo. Estas creencias, al estar naturalizadas,

suelen reproducirse dentro de los contenidos curriculares, en los materiales educativos, en las prácticas pedagógicas y en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes.

Los estereotipos de género afectan la dinámica en el aula, limitando la participación de los estudiantes y reforzando divisiones en el trabajo en equipo. Cuando los niños asumen roles de acuerdo con estereotipos de género, se crean barreras que dificultan una convivencia armoniosa y equitativa.

El concepto de estereotipos de género tiene una raíz etimológica que ayuda a comprender su función y naturaleza. Según Leñero (2010), la palabra “estereotipo” proviene de dos términos griegos: estéreo, que significa sólido, y tipo, que significa molde o modelo. En un sentido figurado, se refiere a una imagen o idea ampliamente aceptada dentro de un grupo o sociedad con carácter rígido e inmutable, que funciona como modelo para entender y evaluar la realidad social.

En el ámbito de la teoría de género, los estereotipos son concepciones que se asumen sin cuestionamiento ni reflexión crítica, como si fueran verdades fijas para siempre. Estos modelos dictan cómo “son” y cómo “deben comportarse” mujeres y hombres, estableciendo límites estrictos para las conductas, emociones y roles que cada sexo debería adoptar. Así, los estereotipos de género funcionan como moldes sociales que reproducen desigualdades y limitan la expresión individual en contextos como la escuela primaria, donde influyen en la convivencia y el desarrollo de los estudiantes.

### **Roles de género**

Los roles de género son conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece. Por ejemplo, tradicionalmente se ha asignado a los hombres roles de políticos, mecánicos, jefes, etc., es decir, el rol productivo; y a las mujeres, el rol de amas de casa, maestras, enfermeras, etcétera (INMUJERES, 2004).

### **La igualdad de género como eje articulador**

La igualdad de género constituye un principio fundamental en los derechos humanos y en la transformación de las relaciones sociales. Desde una perspectiva educativa, implica garantizar que mujeres y hombres tengan acceso a las mismas oportunidades, derechos y condiciones para participar plenamente en la vida social, económica y política, reconociendo y corrigiendo las desigualdades estructurales que históricamente han afectado a las mujeres (INMUJERES, 2018).

De acuerdo con la UNESCO (2017), esta igualdad no sólo se limita a un trato idéntico, sino que considera las necesidades específicas de cada género, buscando eliminar las barreras culturales y sociales que impiden el desarrollo integral de todas las personas. En este sentido, ONU Mujeres (2020) subraya que la igualdad consiste en garantizar el mismo nivel de dignidad y respeto a todas las personas, sin importar su género, lo cual resulta esencial en contextos educativos donde aún persisten estereotipos discriminatorios. Lagarde (1996), desde una perspectiva feminista, sostiene que la igualdad de género no significa que mujeres y hombres sean iguales en todo, sino que tengan las mismas condiciones de libertad y posibilidad de desarrollo. Estas visiones coinciden en un enfoque que reconoce la importancia de promover entornos escolares justos, respetuosos y equitativos, donde la educación se convierte en una herramienta transformadora de la cultura patriarcal y promotora de una ciudadanía democrática e incluyente.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es una propuesta educativa vigente en México que busca transformar la práctica docente para lograr una educación más incluyente, equitativa y humanista. Parte del reconocimiento de la diversidad sociocultural y promueve la justicia social, la equidad y el respeto a los derechos humanos. Este modelo impulsa una formación integral del alumnado, basada en la transformación social, el pensamiento crítico y la participación activa de niñas, niños y adolescentes.

Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), la NEM promueve una educación que favorezca el bienestar común, la conciencia crítica, la vida democrática y el respeto a la diversidad. Desde esta perspectiva, la igualdad de género se establece como uno de los ejes articuladores, es decir, principios rectores que atraviesan todos los contenidos, metodologías y relaciones dentro de la escuela.

El eje articulador “La igualdad de género” tiene como propósito eliminar prácticas discriminatorias y promover relaciones basadas en el respeto, la equidad y la corresponsabilidad. Esto implica identificar y cuestionar los estereotipos de género, visibilizar la participación de las mujeres en todos los ámbitos, y garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, participación y desarrollo personal, independientemente de su identidad o expresión de género. En este sentido, integrar el análisis de las representaciones sociales de género dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana permite comprender que la transformación educativa no solo requiere cambios en el currículo o en los métodos de enseñanza, sino también en las formas en que las y los estudiantes se relacionan, se perciben y se construyen mutuamente dentro del aula. Cuestionar los estereotipos y visibilizar las dinámicas de poder implícitas en la convivencia escolar es una vía para avanzar hacia una educación verdaderamente equitativa.

## **Normas sociales y su influencia en la educación**

Las normas sociales son un conjunto de reglas implícitas que guían el comportamiento dentro de una sociedad. Son parte de las representaciones sociales, ya que las personas las aprenden y adoptan a través de la interacción social. Según Jodelet (2003), "las normas sociales son elementos fundamentales de las representaciones sociales porque definen los comportamientos esperados dentro de un grupo o comunidad" (p. 47).

Moscovici (1979) agrega que "las normas sociales guían la conducta de los individuos y se basan en representaciones compartidas que las personas internalizan a través de la socialización" (p. 124).

Doise (1986) también menciona que "las normas sociales definen las fronteras entre lo aceptable y lo inaceptable, influenciando las relaciones interpersonales y las dinámicas dentro de un grupo" (p. 88).

La convivencia escolar es un aspecto clave del ambiente educativo, que abarca no solo la interacción entre estudiantes sino también la creación de un espacio seguro y equitativo para todos. Se pretende investigar de qué manera las normas de género pueden influir de manera significativa en cómo los niños y niñas se relacionan entre sí.

Esta investigación nace de la preocupación académica por entender cómo las construcciones de género afectan las relaciones interpersonales en la escuela primaria. Estudios previos han demostrado que las percepciones y actitudes hacia el género pueden ser inculcadas desde una edad temprana, afectando la forma en que los niños interactúan con sus compañeros.

Las normas sociales determinan lo que se espera de los niños y niñas en términos de comportamiento, y son una de las principales formas en las que se construyen los roles de género. En el aula, estas normas pueden afectar la forma en que los niños interactúan entre sí, creando barreras para una verdadera convivencia equitativa.

## **Perspectiva de género**

La perspectiva de género es una herramienta analítica que permite comprender cómo las relaciones entre mujeres y hombres han sido construidas social e históricamente, y cómo dichas construcciones reproducen desigualdades y jerarquías. Desde este enfoque, el género no es una categoría natural ni biológica, sino una estructura simbólica y cultural que organiza la vida social y condiciona las experiencias, expectativas y posibilidades vitales de las personas. Esta

perspectiva reconoce que todas las culturas producen sus propias concepciones de género, las cuales forman parte de sus cosmovisiones, tradiciones y memorias colectivas.

Lagarde (1996) señala que:

La perspectiva de género tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres. Esta perspectiva reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Sin embargo, plantea que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan esa posibilidad. Una humanidad diversa y democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica. (p. 18)

### **Relaciones interpersonales en la infancia y su vínculo con el género**

Las relaciones interpersonales se refieren a los vínculos que las personas establecen entre sí en su vida cotidiana, ya sea en contextos familiares, escolares, laborales, o sociales. Estas relaciones son fundamentales para el desarrollo social y emocional de los individuos, ya que influyen en su bienestar, autoestima y capacidad para formar parte de un grupo. Según González (2010), "la relación interpersonal es el proceso por el cual las personas se comunican, interactúan y se afectan mutuamente, generando vínculos que pueden ser de amistad, cooperación, apoyo o conflicto" (p. 45). Esto implica que las relaciones no solo se basan en la interacción superficial, sino también en la construcción de una conexión emocional y funcional entre las personas.

Las relaciones interpersonales son vínculos que se establecen entre dos o más personas a partir de la comunicación, la empatía, la cooperación y el respeto mutuo. Estas relaciones permiten el desarrollo de habilidades sociales, el sentido de pertenencia y la construcción de identidad personal y colectiva.

"Las relaciones interpersonales se constituyen como una red de interacciones sociales que favorecen el desarrollo emocional y social del individuo, y se basan en la comunicación, el respeto, la confianza y la empatía" (Berrios, 2012, p. 45).

En el contexto escolar, las relaciones interpersonales son fundamentales para el aprendizaje, ya que facilitan un ambiente de cooperación, diálogo y respeto. Estas relaciones influyen directamente en la convivencia, el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional.

"Las relaciones interpersonales en la escuela son interacciones sociales que se construyen entre los diversos actores del entorno educativo, y que permiten establecer vínculos afectivos, normas de convivencia y resolución de conflictos" (Díaz-Aguado, 2006, p. 91).

### **Coeducación como estrategia de equidad**

La búsqueda de la igualdad de género en la educación ha propiciado debates sobre la coeducación entendida no sólo como una educación conjunta entre niñas y niños, sino también como una forma de promover la igualdad en las aulas. Villegas (2018) cita a Reyes (2015) quien sostiene que la coeducación significa más que el contacto físico entre niños y niñas de un aula. Para ser verdaderamente colaborativo, debe basarse en la igualdad de las personas e incorporar modelos genéricos que desafíen los estereotipos de género tradicionales.

Asimismo, Medrano (2017) amplía esta visión señalando que la coeducación es una estrategia pedagógica orientada a transformar las relaciones de género no solo en las aulas, sino en la sociedad en general, superando los estereotipos y roles tradicionales que sustentan las desigualdades históricas. Por último, Méndez, Villar y Permuy (2017) subrayan la necesidad de una revisión integral del sistema educativo desde los contenidos curriculares hasta las metodologías con el fin de garantizar una educación igualitaria, inclusiva y libre de estereotipos que responda a las demandas de equidad de género.

En conjunto, estas definiciones consolidan la coeducación como una herramienta clave para promover la igualdad de género en la educación, entendida como un proceso integral y continuo que involucra cambios estructurales y culturales dentro y fuera de la escuela.

### **Propuestas para mejorar la convivencia desde un enfoque de género**

La búsqueda de la igualdad de género en la educación ha propiciado debates sobre la coeducación entendida no sólo como una educación conjunta entre niñas y niños, sino también como una forma de promover la igualdad en las aulas. Villegas Flores (2018) cita a Reyes (2015) quien sostiene que la coeducación significa más que el contacto físico entre niños y niñas de un aula. Para ser verdaderamente colaborativo, debe basarse en la igualdad de las personas e incorporar modelos genéricos que desafíen los estereotipos de género tradicionales.

Herdero y Muñoz (2009, p.140) señalan que la coeducación es un proceso educativo intencionado, cuyo objetivo es el desarrollo integral de las personas, partiendo de la consideración de que éstas tienen una realidad diferenciada según su sexo, y que forma a esas personas para una convivencia social igualitaria.

## **Capítulo III**

### **Marco Metodológico**

El presente estudio se desarrolla dentro de un enfoque mixto con predominancia cualitativa, con el objetivo de analizar cómo las representaciones sociales de género influyen en la convivencia entre los estudiantes de tercer grado de primaria. Esta elección metodológica responde a la necesidad de comprender no solo los significados y percepciones que construyen los niños y niñas sobre el género, sino también a sustentar estos hallazgos con datos cuantificables que refuercen la interpretación de las dinámicas observadas. Desde la perspectiva del enfoque mixto, Tashakkori y Teddlie (2009) explican que un diseño predominantemente cualitativo prioriza la lógica inductiva, el significado contextual y la interpretación desde la mirada de los participantes, mientras que los componentes cuantitativos cumplen funciones como la triangulación, la expansión o la corroboración de los hallazgos. De esta manera, el enfoque mixto permite una comprensión más amplia y profunda del fenómeno, articulando datos cualitativos y cuantitativos en un mismo proceso de investigación.

Dado que se pretende explorar a profundidad las interacciones, discursos y comportamientos que emergen en el contexto escolar, el estudio adopta un diseño descriptivo e interpretativo, priorizando la recolección y análisis de información desde la perspectiva de los propios participantes. La incorporación de herramientas cuantitativas complementa esta visión, al permitir identificar patrones o tendencias relacionadas con las representaciones de género y su impacto en la convivencia diaria.

La investigación cualitativa permite comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, priorizando la interpretación de significados dentro de su contexto natural. Como señala Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), este enfoque se caracteriza por su flexibilidad, naturaleza inductiva y descriptiva, lo que lo hace ideal para analizar dinámicas sociales complejas, como las representaciones de género en el aula.

Por su parte la investigación cuantitativa permite observar patrones generales de comportamiento a partir de datos numéricos que se analizan estadísticamente, y tiene como objetivo comprobar hipótesis previamente planteadas.” (Martínez, 2006).

Además, el presente estudio se enmarca dentro del enfoque exploratorio-descriptivo, de acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), los estudios exploratorios-descriptivos permiten obtener un panorama general del fenómeno a investigar, especialmente cuando se trata de temas poco abordados en contextos específicos para luego ofrecer una descripción detallada de sus

características más relevantes, lo cual es especialmente útil en contextos educativos y sociales, proporcionando una descripción detallada de las características más relevantes del problema. En este sentido entendemos que fenómenos como la represión de género están en la base de muchos problemas sociales, por lo que investigar las representaciones sociales de género implica también una toma de postura crítica frente a las desigualdades que afectan la convivencia escolar. La investigación no solo busca describir y comprender las dinámicas en el aula, sino también aportar elementos que contribuyan a mejorar las relaciones entre niños y niñas desde una mirada inclusiva y respetuosa de la diversidad.

Para la recolección de datos, se emplearon cuestionarios de preguntas abiertas, escalas estimativas y análisis de dibujos e imágenes, herramientas que facilitarán la identificación de estereotipos de género y su impacto en las relaciones interpersonales de los niños y niñas.

En este sentido, la presente investigación asume un compromiso ético al visibilizar cómo los estereotipos de género influyen en la convivencia escolar, y busca aportar elementos que favorezcan una cultura de equidad e inclusión desde la infancia.

Para la recolección de datos se empleó: El uso de cuestionarios semiestructurados individuales, que permitieron conocer las percepciones, ideas y experiencias de los estudiantes respecto a las relaciones de género dentro del aula. El análisis de contenido visual, que se aplicará a los dibujos elaborados por los estudiantes, e imágenes de diversos juguetes con el propósito de identificar elementos simbólicos relacionados con estereotipos o roles de género. Esta técnica permite interpretar imágenes o expresiones gráficas a través de categorías previamente definidas o emergentes. De acuerdo con Banks (2007), “el análisis visual implica estudiar imágenes para descubrir cómo representan el mundo y cómo los individuos construyen sentido a través de ellas” (p. 9). Esta estrategia es especialmente útil en el trabajo con niñas y niños, ya que les brinda una vía de expresión más accesible que el lenguaje verbal.

Ambas técnicas estarán acompañadas por un proceso de codificación categorial, que permitirá organizar la información en unidades significativas para su posterior análisis. Según Miles, Huberman y Saldaña (2014), la codificación consiste en “organizar datos en unidades significativas mediante la identificación de patrones, temas o conceptos recurrentes” (p. 72). Esta codificación se aplicará tanto al contenido de las entrevistas como a los dibujos, y permitirá generar una base para el análisis cualitativo y, de manera complementaria, cuantificar la frecuencia de ciertos estereotipos o roles, lo cual fortalecerá la integración del componente cuantitativo en el enfoque mixto.

En este sentido, la presente investigación asume un compromiso ético al visibilizar cómo los estereotipos de género influyen en la convivencia escolar, y busca aportar elementos que favorezcan una cultura de equidad e inclusión desde la infancia.

Para la recolección de datos se emplearán tres instrumentos principales:

Los cuestionarios de preguntas abiertas según Martínez (2006), los cuestionarios con preguntas abiertas permiten al investigador explorar fenómenos sociales desde la perspectiva del sujeto, lo cual resulta especialmente útil para comprender procesos subjetivos como la convivencia escolar y las representaciones sociales de género.

"El cuestionario abierto posibilita al investigador recoger las vivencias, opiniones y significados que los sujetos atribuyen a los fenómenos que experimentan, lo cual enriquece el análisis de las prácticas sociales" (Martínez, 2006, p. 127).

La escala de tipo Likert, desarrollada por Rensis Likert (1932), permite medir actitudes u opiniones a partir de afirmaciones cerradas ante las cuales los participantes eligen una opción que refleja su nivel de acuerdo. Este tipo de instrumento facilita la sistematización y el análisis estadístico de percepciones subjetivas sobre fenómenos sociales.

"Una técnica eficaz para medir actitudes o comportamientos consiste en presentar al sujeto una serie de afirmaciones y pedirle que indique su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas" (Likert, 1932).

El análisis de contenido visual, que se aplicará a los dibujos elaborados por los estudiantes, con el propósito de identificar elementos simbólicos relacionados con estereotipos o roles de género. Esta técnica permite interpretar imágenes o expresiones gráficas a través de categorías previamente definidas o emergentes. De acuerdo con Banks (2007), "el análisis visual implica estudiar imágenes para descubrir cómo representan el mundo y cómo los individuos construyen sentido a través de ellas" (p. 9). Esta estrategia es especialmente útil en el trabajo con niñas y niños, ya que les brinda una vía de expresión más accesible que el lenguaje verbal.

Dichas técnicas estarán acompañadas por un proceso de codificación categorial, que permitirá organizar la información en unidades significativas para su posterior análisis. Según Miles, Huberman y Saldaña (2014), la codificación consiste en "organizar datos en unidades significativas mediante la identificación de patrones, temas o conceptos recurrentes" (p. 72). Esta codificación se aplicará tanto al contenido de las entrevistas como a los dibujos, y permitirá generar una base para el análisis cualitativo y, de manera complementaria, cuantificar la

frecuencia de ciertos estereotipos o roles, lo cual fortalecerá la integración del componente cuantitativo en el enfoque mixto. Se empleó la observación participante, que se define como una técnica de investigación cualitativa mediante la cual el investigador se involucra activamente en el contexto social que estudia, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas, comportamientos y significados construidos por los actores. Esta técnica sirvió para identificar patrones de interacción entre los alumnos, actitudes asociadas a los estereotipos de género, y situaciones cotidianas en las que se manifestaban desigualdades o expresiones de exclusión.

El registro de la observación se realizó en el diario de prácticas de la maestra en formación. El diario se entiende como un instrumento cualitativo que permite sistematizar experiencias, reflexiones y acontecimientos significativos del proceso educativo desde una mirada introspectiva y situada (Alvarado y García, 2008). Tiene la ventaja de ofrecer una perspectiva continua del proceso y facilitar la identificación de cambios, resistencias y avances relacionados con las representaciones sociales del género. Los instrumentos que se emplearon se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1**

**Técnicas e Instrumentos De Recolección De Datos**

Técnica	Instrumento
Cuestionario abierto	Cuestionario 1. ¿Quién hace qué? Cuestionario 2. Lo que piensan los niños y niñas sobre trabajar y jugar juntos.
Escala de medición	Escala estimativa sobre representaciones sociales de género
Técnica proyectiva	Estrategias de indagación inicial de género en las aulas de primaria Leñero (2010) Se compone de tres actividades: a) Redacción de un texto breve sobre los juegos preferidos. b) Dibujo libre, donde ilustran con quién les gusta más jugar. c) Recorte y clasificación de imágenes de juguetes, que les gustan, tienen o les gustaría tener.
Observación participante	Diario de campo / notas de observación

### **Cuestionario abierto ¿Quién hace qué?**

Para esta investigación se diseñaron cuidadosamente las preguntas que conforman el cuestionario, procurando que respondieran de manera directa a los objetivos y preguntas de investigación. Este instrumento se estructuró en un formato claro y sencillo, con la intención de facilitar su comprensión por parte de las niñas y los niños participantes y permitirles responder de forma autónoma, respetando su ritmo y nivel de desarrollo.

El cuestionario fue aplicado de manera individual y consistió en diez preguntas abiertas, orientadas a explorar las dinámicas familiares, la distribución de roles en el hogar y las percepciones que tienen sobre las tareas y responsabilidades de cada integrante de la familia. Dichas preguntas se organizaron en un formato que posteriormente se proporcionó impreso a las y los estudiantes para facilitar su comprensión y su llenado de forma autónoma. Entre los temas abordados se incluyeron preguntas sobre quiénes viven en casa, quiénes trabajan fuera del hogar, quién realiza las labores domésticas como cocinar o limpiar, quién cuida a los hermanos o hermanas menores y qué actividades realizan cotidianamente los propios estudiantes, diferenciando las tareas de niñas y niños.

Este instrumento buscó no solo recolectar datos descriptivos, sino también abrir un espacio de reflexión para que las y los estudiantes reconocieran y expresaran sus ideas acerca de cómo se organizan las tareas en su familia, de qué manera perciben la equidad o desigualdad en la asignación de responsabilidades y cómo estos patrones se relacionan con las representaciones sociales de género que se reproducen en su entorno inmediato.

La información obtenida a través del cuestionario permite identificar prácticas normalizadas que evidencian estereotipos o roles tradicionales de género y que, en muchos casos, influyen en la forma en que las niñas y los niños construyen su identidad y se relacionan entre sí. De esta manera, el cuestionario constituye una herramienta valiosa para comprender cómo las experiencias familiares impactan en la convivencia escolar y en la forma en que se perciben y ejercen valores como el respeto, la empatía y la corresponsabilidad dentro y fuera de la escuela.

[\(Anexo 1\)](#)

### **Cuestionario abierto. Lo que piensan los niños y niñas sobre trabajar y jugar juntos.**

De forma complementaria al cuestionario sobre dinámicas familiares y distribución de roles en el hogar, se elaboró un segundo instrumento enfocado en indagar las percepciones y experiencias de las niñas y los niños en torno a la convivencia, el trabajo colaborativo y el juego dentro del espacio escolar. Al igual que el primero, este cuestionario se diseñó cuidadosamente para

responder a los objetivos de la investigación y se estructuró en un formato impreso, con un lenguaje claro y adaptado a la edad de los participantes, de manera que pudieran responderlo de forma individual y autónoma, respetando su nivel de comprensión y expresión.

Este segundo instrumento, titulado “Lo que piensan los niños y niñas sobre trabajar y jugar juntos”, es de carácter cualitativo y se basó en preguntas abiertas que permitieran a las y los estudiantes expresar con libertad sus ideas, opiniones y creencias relacionadas con la forma en que se relacionan y conviven con sus pares. Su objetivo principal es explorar cómo las representaciones sociales de género influyen en sus preferencias, comportamientos y decisiones a la hora de colaborar, trabajar en equipo y jugar dentro y fuera del aula.

El cuestionario incluye ocho preguntas abiertas, organizadas en tres bloques temáticos: el primero aborda el trabajo en equipo, recuperando sus preferencias y expectativas cuando realizan actividades grupales; el segundo se centra en el juego y la convivencia durante los momentos de recreo, indagando con quiénes prefieren jugar y cuáles son las razones que motivan sus elecciones; finalmente, el tercer bloque profundiza en la identificación de roles y estereotipos de género, explorando qué actividades asocian con cada género y qué piensan sobre lo que pueden o no pueden hacer por el hecho de ser niñas o niños.

Al igual que el instrumento anterior, este cuestionario no solo tiene la intención de recabar información descriptiva, sino también de abrir un espacio de reflexión en las y los estudiantes para visibilizar sus propias creencias y patrones de comportamiento. Los hallazgos derivados de este instrumento permiten comprender de manera más amplia cómo se reproducen o desafían los estereotipos de género dentro de la escuela y cómo estos impactan en la construcción de relaciones basadas en la equidad, el respeto y la colaboración mutua.

En conjunto, ambos cuestionarios aportan una visión complementaria sobre la forma en que las representaciones sociales de género se manifiestan tanto en el ámbito familiar como escolar, ofreciendo elementos clave para proponer estrategias educativas que fortalezcan una convivencia más inclusiva y consciente de la diversidad. ([Anexo 2](#))

### **Escala de Representaciones sociales de Género.**

El tercer instrumento diseñado para esta investigación corresponde a una Escala de Representaciones Sociales de Género, concebida bajo un enfoque cuantitativo para complementar y enriquecer los hallazgos obtenidos a través de los instrumentos cualitativos anteriores. Desde su planeación, con este instrumento se pretendía incorporar la perspectiva

numérica como un respaldo a la comprensión de los patrones que surgieron en las percepciones de género de niñas y niños.

Esta escala fue elaborada por la investigadora, formulando trece afirmaciones cuidadosamente seleccionadas para abarcar aspectos clave de los roles y estereotipos de género presentes tanto en el contexto escolar como en el familiar. Cada afirmación se redactó de forma clara y directa, con el propósito de ser comprendida fácilmente por estudiantes de tercer grado de primaria. El formato de respuesta fue categórico: cada participante debía señalar si consideraba que la afirmación correspondía a los niños, a las niñas o a ambos, permitiendo así cuantificar de manera precisa las asociaciones de género que realiza el alumnado.

Es importante destacar que, en un inicio, se pensó analizar cada afirmación de forma individual. Sin embargo, conforme se fueron revisando los primeros resultados y se profundizó en el proceso de análisis, surgió la inquietud y la oportunidad de reorganizar las afirmaciones en categorías temáticas. Esta decisión metodológica permitió ofrecer una mirada más integral, superando el análisis fragmentado y favoreciendo la identificación de tendencias más sólidas.

Las categorías establecidas fueron: Percepción del deporte, Trabajo doméstico y cuidado, Expresión emocional y fortaleza, Liderazgo y trabajo en equipo y Conducta esperada en el entorno escolar. Cada una agrupa afirmaciones que reflejan creencias y expectativas recurrentes sobre lo que niñas y niños “deben” o “no deben” hacer, de acuerdo con estereotipos culturalmente transmitidos. Por ejemplo, se exploraron ideas sobre quién puede practicar deportes, quién debería encargarse de tareas del hogar, quién tiene permitido expresar emociones como el llanto o la tristeza, quién se percibe como líder en actividades grupales y cómo se espera que se comporten dentro de la escuela.

El proceso de aplicación se realizó con niñas y niños de tercer grado de primaria que asistieron el día señalado para su implementación, sumando un total de 29 participantes (9 niños y 20 niñas). Cada respuesta se contabilizó cuidadosamente, registrando cuántos estudiantes asociaron cada afirmación a niños, niñas o ambos. Posteriormente, los datos se organizaron por categorías y se representaron mediante gráficas de barras comparativas, elaboradas de forma diferenciada para niñas y para niños. Esta estrategia permitió contrastar de manera visual y directa cómo varían las percepciones según el género de quien responde, aportando una perspectiva más rica y crítica al análisis.

Cabe resaltar que este instrumento no solo generó datos cuantitativos útiles para describir la prevalencia de ciertos estereotipos, sino que también puso en evidencia la forma en que estas

representaciones influyen en la convivencia diaria, las interacciones y la construcción de la identidad de género dentro de la escuela. Este nivel de detalle metodológico y analítico refleja el compromiso por profundizar en la comprensión de las dinámicas de género desde un enfoque integral, articulando hallazgos cualitativos y cuantitativos para sustentar propuestas educativas que promuevan una convivencia más equitativa y respetuosa.

En síntesis, la Escala de Representaciones Sociales de Género se convirtió en una herramienta fundamental para cuestionar estereotipos arraigados y aportar evidencias que respalden la necesidad de abrir espacios de diálogo y reflexión en torno a la equidad de género dentro de los entornos escolares. ([Anexo 3](#))

### **Estrategias de indagación inicial de género en las aulas de primaria. Leñero (2010)**

Estas estrategias se fundamentan en la propuesta metodológica de Leñero (2010) para la indagación de cuestiones de género en aulas de nivel primaria, la cual combina diferentes técnicas cualitativas centradas en la expresión libre y creativa de niñas y niños. Para garantizar que esta técnica fuera comprensible, atractiva y funcional para los participantes, cada actividad se adaptó a un formato amigable y claro, brindando espacios para que pudieran expresarse con confianza y realizar las tres actividades correspondientes.

El instrumento se compone de tres actividades:

- a) La redacción de un texto breve sobre los juegos preferidos, donde las niñas y los niños pueden describir sus gustos, intereses y motivaciones, permitiendo acceder a sus percepciones y vivencias personales relacionadas con el juego.
- b) El dibujo libre, que funciona como una herramienta simbólica para ilustrar con quién les gusta más jugar, visibilizando afectos, vínculos y dinámicas de inclusión o exclusión que se generan entre pares.
- c) La clasificación de imágenes, que consiste en recortar, organizar y pegar imágenes de diversos juguetes, representando cuáles les gustan, cuáles tienen o cuáles les gustaría tener, con lo que se hace evidente la influencia de estereotipos de género en sus elecciones.

Para facilitar su aplicación, cada actividad se integró en un formato individual impreso, cuidadosamente diseñado con instrucciones claras y espacios amplios para escribir, dibujar y pegar imágenes. Esta adaptación garantizó que niñas y niños pudieran realizar cada parte de la

técnica de forma autónoma, respetando sus ritmos de trabajo y fomentando un ambiente lúdico que propiciara la confianza y la reflexión.

Este conjunto de actividades permitió recuperar las percepciones infantiles sobre el juego y la convivencia desde su propio lenguaje y experiencia, observando cómo se manifiestan las representaciones sociales de género, los estereotipos presentes y las dinámicas de inclusión o exclusión en sus interacciones cotidianas. ([Anexo 4](#))

### **Universo de estudio**

El presente estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Marcos Vives”, ubicada en el fraccionamiento La Virgen del municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. Se trata de una institución de organización completa, que ofrece servicio educativo en los seis grados de educación primaria, dentro del turno matutino, perteneciente al sistema estatal regular. La jornada escolar se desarrolla de 8:00 a.m. a 1:00 p.m.

El plantel cuenta con una matrícula de 410 estudiantes, de los cuales 207 son niñas y 203 son niños, con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. En la población estudiantil se identifican tres alumnos repetidores y 21 que presentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). El promedio por grupo es de aproximadamente 35 alumnos.

La comunidad educativa está integrada por 12 docentes frente a grupo, un director, un maestro de Educación Física, dos docentes de Educación Artística, una secretaria y dos trabajadores de intendencia. El entorno familiar de los estudiantes está caracterizado por padres y madres de entre 25 y 40 años de edad, quienes en su mayoría laboran en fábricas, comercios o empleos de oficina, y tienen un nivel educativo medio superior o superior. Predominan las familias monoparentales y, aunque existe un alto compromiso familiar, se estima que alrededor del 20% presenta bajo involucramiento en el proceso escolar.

Desde el enfoque de estilos de aprendizaje, la mayoría del alumnado presenta un canal kinestésico (193 alumnos), seguido del canal visual (138) y, en menor medida, el auditivo (74). En cuanto a la infraestructura, la escuela cuenta con 12 aulas, un patio cívico techado, aula de cómputo con internet y proyector, baños separados por género y turno, así como accesos con rampas. No obstante, los espacios disponibles resultan reducidos para implementar estrategias de trabajo colaborativo con comodidad.

**Tabla 2***Población escuela primaria*

Grado y grupo	Niños	% Niños	Niñas	% Niñas	Total
1° "A"	24	66	12	33	36
1° "B"	21	60	14	40	35
2° "A"	16	48	17	51	33
2° "B"	18	51	17	48	35
3° "A"	10	30	23	69	33
3° "B"	23	65	12	34	35
4° "A"	16	50	16	50	32
4° "B"	16	50	16	50	32
5° "A"	18	50	18	50	36
5° "B"	15	42	20	57	35
6° "A"	17	50	17	50	34
6° "B"	19	54	16	45	35
Totales	203		207		410

**Participantes clave 3° "A"**

El grupo de estudio está conformado por un total de 33 estudiantes de tercer grado de educación primaria, pertenecientes a la Escuela Primaria "Marcos Vives", turno matutino. La composición por género es marcadamente desigual, con 23 niñas y 10 niños, lo que hace que el grupo tenga una predominancia femenina, situación poco común en los grupos escolares de este nivel, lo cual ha influido de manera particular en las dinámicas de convivencia, interacción y organización dentro del aula.

Desde la observación cotidiana, se identificó que los niños tienden a formar un grupo cerrado, con vínculos muy marcados entre ellos. Esta conducta puede interpretarse como una respuesta natural a su condición de minoría, generando una necesidad de pertenencia, identificación mutua y cierta protección simbólica frente a un entorno mayoritariamente femenino. Este grupo de niños suele mostrarse reservado, con interacciones frecuentes entre ellos y menor apertura a la integración con el resto del grupo, especialmente en espacios como los recreos, juegos o actividades colaborativas.

Esta particular composición representa una oportunidad valiosa para analizar cómo las representaciones sociales del género comienzan a manifestarse desde edades tempranas, influyendo en la manera en que niños y niñas construyen sus relaciones, su comunicación y su sentido de pertenencia.

En términos generales, el grupo muestra un desempeño académico homogéneo, con la mayoría del alumnado cumpliendo con los aprendizajes esperados correspondientes a su grado. Solo una niña presenta dificultades en el proceso de lectoescritura, siendo la única que aún no ha consolidado el proceso de lectura, lo cual es atendido mediante estrategias diferenciadas de apoyo.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, se observa una predominancia del canal kinestésico, lo que indica que una gran parte del alumnado aprende mejor mediante la manipulación, el movimiento y la experimentación. En segundo lugar, se identifican estudiantes con un estilo de aprendizaje visual, quienes requieren apoyos gráficos y materiales visuales para reforzar la comprensión. Por último, un grupo menor muestra un canal auditivo predominante, con mejor retención al escuchar instrucciones, relatos o explicaciones orales. Esta diversidad de estilos obliga a implementar estrategias didácticas variadas y flexibles para atender a todos los estudiantes de manera inclusiva.

### **Procedimiento**

La presente investigación se llevó a cabo durante prácticas profesionales, iniciado en el sexto semestre de la licenciatura, momento en el que se identificó la problemática a abordar. La investigadora ha acompañado al grupo desde segundo grado de primaria, realizando sus prácticas con el propósito de conocer a las y los estudiantes e identificar las situaciones relevantes para el estudio. Para la elaboración del presente documento, se elaboró un oficio que fue entregado a la dirección de la escuela, en el cual se informó y solicitó autorización para llevar a cabo las intervenciones. Asimismo, se informó al docente titular del grupo y a las madres, padres y/o tutores sobre las actividades a realizar.

La aplicación de los instrumentos se efectuó en el siguiente ciclo escolar, cuando el grupo cursaba tercer grado y la maestra en formación se encontraba en séptimo semestre. En el octavo semestre se procedió al análisis de los resultados obtenidos.

Una vez identificada la problemática en el grupo de tercer grado de primaria, relacionada con la forma en que interactuaban niños y niñas entre sí, se procedió a la revisión de diferentes autores, investigaciones y documentos relacionados con enfoque al género, con el objetivo de sustentar teóricamente el estudio. Con base en esta revisión y en los objetivos de la presente investigación, se diseñaron cuatro instrumentos de recolección de datos con la finalidad de identificar las representaciones sociales de género presentes en su vida cotidiana.

Inicialmente se tenía la intención de realizar entrevistas individuales; sin embargo, debido al número de estudiantes en el grupo, se optó por aplicar cuestionarios como una alternativa más viable. El cuestionario original fue diseñado para obtener información sobre la estructura familiar y la convivencia en el aula; no obstante, al resultar muy extenso, se decidió dividirlo en dos instrumentos distintos según categorías específicas.

El primer cuestionario de preguntas abiertas, titulado “¿Quién hace qué?”, se enfocó en explorar las dinámicas dentro de la estructura familiar desde la percepción de los estudiantes. El segundo cuestionario de preguntas abiertas, denominado “Lo que piensan los niños y niñas sobre trabajar y jugar juntos”, indaga sobre sus expectativas, ideas y opiniones en torno a la convivencia con sus compañeros y compañeras dentro del entorno escolar. Ambos instrumentos fueron aplicados en días diferentes para evitar sobrecargar a los participantes y facilitar su concentración.

Posteriormente, se elaboró una “Escala estimativa sobre representaciones sociales de género-“ basada en afirmaciones relacionadas con representaciones sociales de género observadas en el aula y detectadas previamente a través de los cuestionarios. Esta escala fue aplicada tanto a niños como a niñas con el propósito de triangular la información obtenida y analizar si dichas representaciones están realmente arraigadas en sus experiencias cotidianas.

Durante el análisis teórico y la revisión de investigaciones previas en torno al género, se retomó el libro de Leñero (2010), Equidad de género y prevención de la violencia en primaria, en el cual se presentan diversas propuestas de actividades para indagar los estereotipos de género en el ámbito escolar. De dichas propuestas se retomaron tres actividades significativas que fueron adaptadas al formato de tabla, brindando a los estudiantes un espacio definido para cada sección. [\(Anexo 4\)](#) en la primera parte se les pidió redactar un breve texto sobre sus juegos favoritos; en la segunda, realizar un dibujo sobre con quiénes les gusta jugar; y en la tercera, seleccionar imágenes de juguetes que les agradan, que poseen o que les gustaría tener. Para esta última actividad se elaboró una plantilla con imágenes de juguetes asociados tanto a estereotipos femeninos como masculinos.

El proceso de análisis se llevó a cabo a partir de la información recolectada mediante los 4 instrumentos. Cada uno de estos instrumentos fue aplicado a niñas y niños del tercer grado, grupo “A”, en distintos momentos, respetando el ritmo, lenguaje y contexto del grupo.

Una vez realizada la recolección de datos, se procedió a la transcripción de las respuestas obtenidas de los cuestionarios, así como a la sistematización de los resultados obtenidos en la escala y la interpretación y análisis de los dibujos y elección de recortes.

El primer instrumento aplicado fue el cuestionario titulado “¿Quién hace qué?”, el cual se diseñó con el propósito de conocer el contexto familiar de cada niño y niña, así como comprender su realidad cotidiana en relación con los roles de género. Se considero fundamental iniciar con este cuestionario de preguntas abiertas, ya que me permitió obtener un primer acercamiento a las representaciones sociales del género presentes en el ámbito familiar, antes de explorar otras dimensiones de la convivencia escolar. ([Anexo 1](#))

Este instrumento fue elaborado a partir de los objetivos de la investigación y las preguntas orientadoras del estudio. Para organizar y analizar la información obtenida de cada cuestionario, se elaboraron tablas donde se realizó una transcripción de las respuestas de cada niña y niño a las preguntas formuladas. Estas permitieron identificar patrones, comparar respuestas y observar diferencias o similitudes entre géneros. Posteriormente, fueron seleccionados los elementos más destacados de cada pregunta y se transformaron en una interpretación escrita en prosa, con el fin de analizar las representaciones sociales del género presentes en la vida cotidiana de los y las estudiantes.

Esta organización facilitó una comprensión más clara de cómo se distribuyen las responsabilidades domésticas, quiénes cuidan, cocinan y realizan ciertas tareas, así como la percepción de estas actividades en función del género. A través de este análisis inicial, fue posible identificar cómo los estereotipos de género comienzan a manifestarse desde el hogar, influyendo en la forma en que niñas y niños comprenden y asumen los roles que se espera de ellos.

El segundo instrumento fue aplicado, luego de conocer el contexto familiar de las y los estudiantes mediante el cuestionario descrito anteriormente. El objetivo de este segundo instrumento titulado “Lo que piensan los niños y niñas sobre trabajar y jugar juntos” ([Anexo 2](#)) que también consistió en un cuestionario de preguntas abiertas fue explorar sus percepciones sobre el trabajo en equipo, el juego y las diferencias de género en la convivencia escolar. Las

respuestas se obtuvieron a través de una aplicación individual con preguntas abiertas, y se vaciaron en tablas para facilitar la comparación por género.

A partir del vaciado de información, identifiqué patrones y diferencias que me permitieron interpretar cómo influyen las representaciones sociales de género en la convivencia diaria dentro del aula y el recreo. En especial, se observaron ideas estereotipadas sobre el comportamiento esperado en niñas y niños, así como una marcada preferencia por el trabajo y juego entre personas del mismo sexo.

Es importante mencionar que las respuestas corresponden a una selección representativa de los 34 estudiantes del grupo, y fueron elegidas por mostrar con mayor claridad las ideas que se repitieron con frecuencia o que destacaron por su contenido en relación con las representaciones sociales del género.

El tercer instrumento corresponde a un enfoque cuantitativo que respalda y complementa los hallazgos obtenidos mediante los instrumentos cualitativos anteriores ([Anexo 3](#)). Fue el tercero en aplicarse y se realizó con los niños y niñas que asistieron el día de su aplicación: 9 niños y 20 niñas.

Consiste en una escala de clasificación con afirmaciones cerradas, en la que los estudiantes debían elegir si el enunciado se asociaba con los niños, con las niñas o con ambos. Las afirmaciones abordan temas como la expresión emocional, las responsabilidades en el hogar, el liderazgo, las habilidades académicas, las amistades y las actividades recreativas.

Una vez recabadas las respuestas, se contabilizó cuántos estudiantes eligieron cada categoría en cada afirmación. Inicialmente se consideró graficar cada afirmación individualmente, sin embargo, se tomó la decisión metodológica de agrupar las afirmaciones por categorías temáticas, lo que permitió un análisis más integral y significativo para representar las tendencias de pensamiento en torno a los roles de género.

Este instrumento permitió identificar estereotipos o creencias compartidas que influyen en la forma en que niños y niñas conviven y se relacionan en su entorno escolar.

Para representar los resultados de manera visual, se elaboraron dos gráficas por cada categoría, una con base en las respuestas de las niñas y otra con las de los niños. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de comparar y contrastar las percepciones según el género del estudiante, lo cual arroja datos relevantes sobre cómo los estereotipos pueden variar en su presencia, intensidad o enfoque dependiendo de si quien responde es niño o niña.

El análisis de este instrumento no solo aportó datos concretos sobre la prevalencia de ciertos estereotipos, sino que además reveló la forma en que estos impactan la manera en que niñas y niños se relacionan entre sí, se expresan y se distribuyen las tareas en contextos escolares cotidianos.

**Tabla 3**

*Categorías de la escala estimativa*

Categoría	Afirmaciones
Percepción del deporte	Pueden practicar deportes.
Trabajo doméstico y cuidado	Deben encargarse más de ayudar en casa. Cuidar a los hermanos menores.
Expresión emocional y fortaleza	No pueden expresar sus emociones. No deberían llorar o mostrar tristeza.  Deben ser más fuertes y no demostrar miedo.
Liderazgo y trabajo en equipo	Tienen más posibilidades de ser jefes de equipo en la escuela.  Son quienes organizan cómo realizar los trabajos en equipo.  Deben tener letra bonita.
Conducta esperada en el entorno escolar	Deben mantenerse en orden sin hacer ruido y travesuras.  Las niñas deben juntarse con...
Elección de amistades	Los niños deben juntarse con...

El último instrumento aplicado en la investigación se recuperó y adaptó del libro *Equidad de género y prevención de violencia en primaria* (Leñero, 2010, p. 103), donde se sugieren claves para realizar una indagación inicial sobre género en las aulas de primaria ([Anexo 4](#)). Se utilizó un formato tipo tabla dividido en los tres indicadores propuestos por Leñero para explorar las preferencias y representaciones de género en relación con los juegos y juguetes. Los Indicadores aplicados fueron:

Escribir un texto breve sobre los juegos preferidos, posteriormente se les pedía realizar un dibujo donde el alumno o alumna se representa con la persona con quien más le gusta jugar, seleccionar y recortar imágenes de una plantilla con diferentes juguetes, indicando cuáles gustan, cuáles tienen o cuáles les gustaría tener.

Para la última actividad, se proporcionó a los estudiantes una plantilla con una variedad de juguetes, y ellos seleccionaron aquellos que les resultaban atractivos o con los que preferirían jugar.

Una vez recopilados los resultados, se organizaron en tablas para su análisis. Se clasificaron los textos breves sobre juegos favoritos según el tipo de juego y su relación con roles o estereotipos de género, esta información se vació en tablas para analizar las respuestas de los niños y niñas. Los dibujos fueron analizados y clasificados de acuerdo con las personas con quienes los niños y niñas se dibujaron jugando, para identificar patrones de socialización y preferencias de compañía. Finalmente, los recortes de juguetes fueron clasificados y analizados tomando en cuenta el sexo de los estudiantes y las características de los juguetes seleccionados.

Una vez finalizada la aplicación de los cuatro instrumentos diseñados para esta investigación, se llevó a cabo un proceso de integración y análisis cruzado de la información obtenida. El propósito fue evitar la repetición innecesaria de datos y, en su lugar, lograr que cada instrumento complementará a los demás para construir un panorama más profundo sobre las representaciones sociales del género de los estudiantes.

En esta etapa, se revisaron detenidamente las respuestas, registros y categorías emergentes de cada instrumento. A partir de ello, se comenzaron a elaborar borradores temáticos en tablas, agrupando las respuestas más frecuentes o significativas bajo ejes comunes. Estos borradores permitieron identificar las temáticas que se repetían o coincidían entre instrumentos (por ejemplo, los estereotipos relacionados con el juego, las emociones, los roles domésticos o el liderazgo escolar) y, a su vez, distinguir lo que cada técnica aportaba desde su enfoque (cuantitativo o cualitativo) a la investigación.

Así, la escala cuantitativa se vio fortalecida por los testimonios más personales del dibujo o los textos, mientras que los cuestionarios y observaciones respalda las elecciones hechas por niños y niñas en los recortes de juguetes o en sus percepciones de roles escolares. De este modo, se buscó construir un análisis más completo, donde los instrumentos sean triangulados para la interpretación final.

Las categorías y subcategorías surgen a partir de lo expresado por los estudiantes. Se prioriza las perspectivas y vivencias de los niños y niñas como centro de la interpretación, considerando tanto lo dicho como lo representado visualmente en los dibujos y las respuestas gráficas. Las categorías fueron numeradas conforme se organizó el análisis de los hallazgos, y cada una se desglosó en subcategorías que permitieron profundizar en los aspectos específicos abordados.

**Tabla 4***Categorías y subcategorías de la investigación*

Categoría	Subcategorías
Composición familiar y distribución de responsabilidades	Estructura familiar, Figura materna como cuidadora principal, Rol de los abuelos y abuelas en el cuidado infantil.
Trabajo y responsabilidades familiares	División del trabajo doméstico según género Doble jornada de las madres Influencia de la familia en la percepción de género
Roles de género en el hogar y en la escuela desde la infancia	Relaciones entre niños y niñas Influencia del género en la elección de amistades
Liderazgo y trabajo en equipo	Quiénes organizan los trabajos en equipo Quiénes deben realizar los dibujos en los trabajos escolares
Juegos y actividades recreativas	Rechazo o aceptación de juegos por su asociación de género Juegos tradicionales, Juegos de roles, Videojuegos.
Juguetes y preferencias lúdicas	Muñecas y juegos de roles (cocinita, estética, medicina) Pelotas y balones de fútbol
Percepción del deporte	(Sin subcategoría)
Percepción de la masculinidad y feminidad	Identificación de características de niños y niñas
Expresión emocional y fortaleza	(Sin subcategoría)

**Capítulo IV****Análisis de Resultados**

El presente apartado expone el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos aplicados durante el proceso de investigación, con el propósito de responder a la pregunta principal y a los objetivos planteados. El análisis se organizó en función de las categorías y subcategorías construidas previamente, permitiendo interpretar los escritos de los participantes, así como observar tendencias generales que emergen de los datos cuantificados y el análisis de representaciones gráficas. Esta sección busca ofrecer una mirada comprensiva sobre la manera en que las relaciones de género se manifiestan cotidianamente en el aula y cómo estas influyen en la interacción, la comunicación y la integración del grupo.

### **Composición familiar y distribución de responsabilidades**

Al explorar con quién viven, quién cuida de ellos y cómo se reparten las tareas dentro del hogar, se hace visible cómo la estructura familiar influye en la formación de sus ideas sobre los roles que "deben" cumplir hombres y mujeres. Esta categoría también refleja la manera en que las responsabilidades de cuidado y mantenimiento del hogar siguen estando fuertemente feminizadas, asignándose principalmente a madres, abuelas y hermanas, mientras que las figuras masculinas como padres o tíos suelen ocupar el lugar del proveedor económico.

El análisis de esta categoría permite observar cómo, desde la infancia, las niñas y los niños interiorizan estas dinámicas como algo "normal", perpetuando esquemas de género tradicionales que afectan tanto su manera de relacionarse como sus aspiraciones futuras.

### **Estructura familiar**

Los resultados obtenidos en el instrumento 1. ¿Quién hace qué? que consiste en una entrevista semiestructurada indican que la mayoría de los niños viven con su mamá, y en algunos casos también con papá, abuelos, o hermanos, predomina la figura materna como principal cuidadora y responsable del hogar, mientras que los padres aparecen más asociados al trabajo fuera de casa. En algunos casos, los abuelos, especialmente las abuelas, juegan un papel clave en el cuidado infantil y la cocina. [Anexo 7](#)

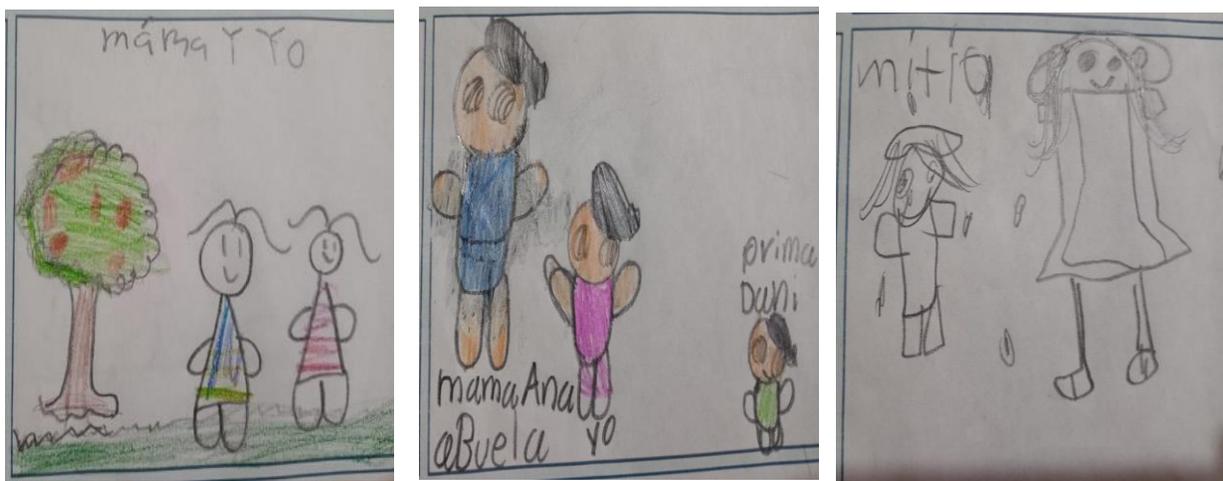
Esto refleja la persistencia de la división tradicional del trabajo doméstico, donde las mujeres (madres y abuelas) asumen el rol de cuidadoras y responsables del hogar, mientras que los hombres (padres y tíos) son los principales proveedores económicos. Esta distribución está en línea con lo que plantea Bourdieu sobre la reproducción de estructuras de poder en el ámbito familiar a través de hábitos, es decir, los roles que se transmiten de generación en generación y que los niños interiorizan como naturales.

Al igual que en el grupo de niños, la mayoría de las niñas viven con su mamá y papá, aunque algunas también mencionan abuelos, tíos o padrastros. La presencia de familiares extendidos (tías, abuelos) es más frecuente en comparación con los niños, lo que podría indicar una mayor participación de la familia extensa en el cuidado de las niñas. [Anexo 8](#)

Esto refuerza la idea de que las redes de cuidado en las familias muchas veces incluyen a las mujeres de distintas generaciones (madres, abuelas, tías), algo que estudios de sociología familiar han señalado como una carga desproporcionada sobre las mujeres en el mantenimiento del hogar.

Esta realidad se vincula con el concepto de corresponsabilidad familiar-laboral, el cual hace referencia a la distribución equilibrada de las actividades domésticas y de cuidado dentro del hogar. No obstante, en muchos casos, estas tareas continúan recayendo en las mujeres, mientras que los hombres se asocian más con el trabajo remunerado fuera del hogar. Este fenómeno es una expresión de las desigualdades de género en México, donde las diferencias en la participación en tareas del hogar reflejan dinámicas estructurales de género (Vázquez-Cruz & García-Andrés, 2023, p. 11).

Este patrón se hace aún más evidente a través del análisis del instrumento propuesto por Leñero (2010) titulado Indagación inicial de género en las aulas de primaria, en la sección b) que consistió en la interpretación de dibujos realizados por los estudiantes donde ilustran con quien les gusta jugar. En estas imágenes, se observó que las niñas representaron mayoritariamente situaciones donde están acompañadas por figuras femeninas: mamás, primas, abuelas y en algunos casos de primos o hermanos. Es importante resaltar que a pesar de poder dibujarse con compañeras o amigas decidieron dibujarse con su mama, abuela o tía en el contexto del juego. La figura paterna no aparece y tampoco se representan jugando con compañeros varones. Esta representación visual refuerza la idea de que las niñas no solo conviven más estrechamente con las mujeres de la familia, sino que también construyen su identidad a partir de estos vínculos afectivos y de cuidado. [Anexo 15](#)



**Figura 1**

*Dibujos De Las Niñas Representando Con Quien Les Gusta Jugar (Familiares Mujeres)*  
*Nota. Las presentes figuras son resultado de la sección b) del instrumento de Leñero (2010) en donde se les solicita se dibujen con quien más les guste jugar, se muestra que las niñas dibujaron a familiares del género femenino.*

## Figura 2

*Dibujos De Las Niñas Representando Con Quien Les Gusta Jugar (Familiares Varones)*



*Nota. Se puede observar que las figuras masculinas con las que las niñas se relacionan durante el juego son sus hermanos o primos, mas no sus compañeros o amigos, al igual que la figura 1 estas imágenes son resultado del instrumento de Leñero (2010) sección b) en donde se les solicita se dibujen con quien más les guste jugar.*

Lo anterior permite comprender cómo la socialización de género ocurre también en el espacio emocional, no solo a través del lenguaje o las normas explícitas, sino mediante la repetición de escenarios donde las mujeres son quienes se ocupan de lo cotidiano, lo emocional y lo doméstico. [Anexo 14](#)

### **Figura materna como cuidadora principal**

En los datos recabados mediante las entrevistas semiestructuradas, se evidenció que la figura materna ocupa un lugar central en la vida cotidiana de los niños y niñas. Las madres son mencionadas como las principales responsables del cuidado, acompañamiento, preparación de alimentos y atención emocional. Esta centralidad no es solo práctica, sino también simbólica, ya que se les asocia con el cariño, la protección y el cumplimiento de las rutinas diarias.

La preeminencia de la figura materna responde a un esquema tradicional de género en el cual las mujeres, especialmente las madres, son las encargadas naturales del cuidado del hogar y de los hijos. Como lo plantean investigaciones en sociología de género, esta asignación no es

biológica, sino construida culturalmente, y se reproduce desde la infancia como parte de un aprendizaje cotidiano sobre lo que “deben hacer” hombres y mujeres. [Anexo 7](#) [Anexo 8](#)

Asimismo, los dibujos y relatos de las niñas y niños refuerzan esta percepción: en las escenas de juego, es común que en los dibujos de las niñas aparezca la mamá como figura cercana y presente, mientras que el padre suele ocupar un papel más lejano o secundario. Esta representación contribuye a la formación de una identidad femenina vinculada al cuidado, la cercanía emocional y la domesticidad, lo que tiene implicaciones en la reproducción de los estereotipos de género desde edades tempranas.

Esta realidad se refleja en datos recientes: según la Encuesta Nacional para el Sistema de Cuidados (ENASIC) 2022 del INEGI, el 96% de las personas que cuidan principalmente a la población infantil en México son mujeres, evidenciando la persistencia de una división sexual del trabajo que asigna a las mujeres la responsabilidad casi exclusiva del cuidado infantil.

### **Rol de los abuelos y abuelas en el cuidado infantil**

Otra figura significativa que emergió del análisis es la de los abuelos, particularmente las abuelas. Su participación en el cuidado infantil es especialmente visible en los casos donde los padres trabajan fuera del hogar o están ausentes. Las abuelas aparecen como figuras constantes en la vida diaria de los niños: los cuidan, los alimentan, los llevan o recogen de la escuela y participan activamente en sus actividades.

Lo anterior responde a una estructura extendida de cuidado que muchas veces recae en las mujeres mayores de la familia. Las tías también son mencionadas con frecuencia, lo cual subraya cómo el cuidado infantil se apoya en redes de mujeres, lo que incrementa la carga de trabajo no remunerado en estas figuras.

Las abuelas, al haber crecido en contextos culturales distintos, donde las normas sobre lo que “debe” hacer una mujer o un hombre eran más rígidas, suelen reproducir, aunque sea de forma inconsciente estereotipos de género en la crianza. A través de frases cotidianas, expectativas o correcciones, muchas veces refuerzan ideas como que “las niñas ayudan en la cocina” o que “los niños no deben llorar”, lo cual contribuye a la interiorización temprana de representaciones sociales desiguales.

Esto no implica que su influencia sea negativa, sino que es importante reconocer que, al ser portadoras de valores tradicionales, muchas veces transmiten esquemas que ya no corresponden a una visión más equitativa de los roles de género. Ya que como señala Lindor

(2022), las tradiciones culturales y la normalización de la dominación masculina impiden la erradicación de los abusos en el hogar, perpetuando así estructuras de poder desiguales.

### **División del trabajo doméstico según género**

La mayoría de las niñas y niños identifican que son las mujeres principalmente las madres, abuelas y, en algunos casos, hermanas quienes realizan las labores del hogar, como limpiar, cocinar, lavar ropa o cuidar a los hermanos menores. En contraste, las figuras masculinas, como los padres o hermanos mayores, son asociados con tareas externas al hogar, como trabajar, “ir a ganar dinero” o realizar arreglos en la casa cuando algo “se descompone”.

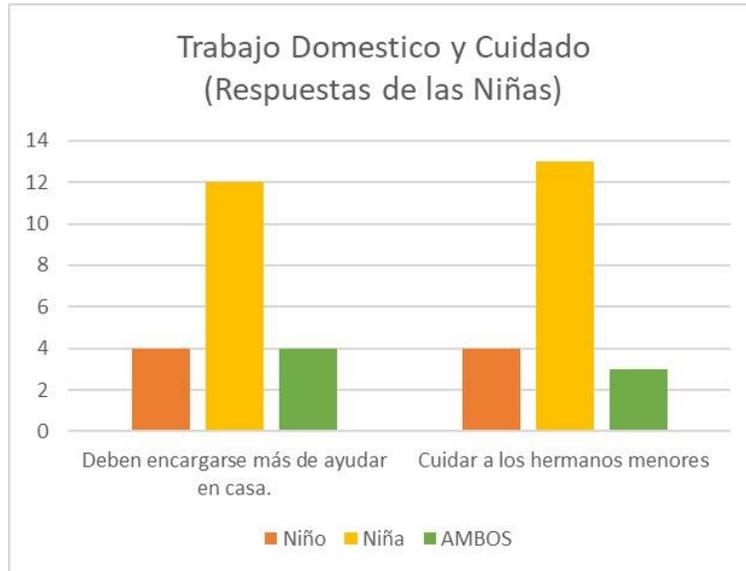
Esta distribución de roles refleja una naturalización de los estereotipos de género que posicionan a las mujeres como responsables del ámbito doméstico y a los hombres del ámbito público. Incluso cuando algunos niños reconocen que los padres o hermanos pueden colaborar, esta participación es presentada como “ayuda” y no como una responsabilidad compartida. Esta visión se refuerza con las expresiones de los propios estudiantes, quienes dicen frases como “mi mamá hace todo en la casa” o “mi papá trabaja mucho y llega cansado”.

Esta realidad coincide con lo señalado por Casas y Chávez (2022), quienes afirman que “la división sexual del trabajo sigue vigente en las familias mexicanas, donde el cuidado y las labores domésticas recaen mayoritariamente en las mujeres, aun cuando estas también desempeñen un rol productivo fuera del hogar” (p. 49). Lo anterior no es casualidad, sino resultado de procesos históricos y culturales que refuerzan los estereotipos de género desde la infancia. Esta afirmación se ve reflejada en las respuestas de las niñas al ser cuestionadas sobre lo que hacen por las tardes, donde mencionan actividades como limpiar, lavar los trastes, cuidar a sus hermanos o recoger su cuarto; mientras que los niños, por su parte, refieren principalmente jugar, ver televisión o recoger sus juguetes. Esta diferencia en las actividades asignadas refuerza la naturalización de roles de género diferenciados desde edades tempranas.

Al aplicar la escala estimativa ([Anexo 3](#)) se obtuvieron los siguientes resultados Al preguntar sobre las responsabilidades en el hogar, 12 niñas señalaron que son ellas quienes deben encargarse más de las tareas domésticas, y 13 asumieron que el cuidado de los hermanos menores es su responsabilidad. Este dato muestra una interiorización de los roles tradicionales asignados históricamente a las mujeres. Lo preocupante es que estas creencias no se están cuestionando, sino que se asumen como naturales. Considero que como docentes tenemos el compromiso de visibilizar estas desigualdades y promover la corresponsabilidad desde edades tempranas, enseñando que las tareas del hogar y el cuidado no tienen género.

**Figura 3**

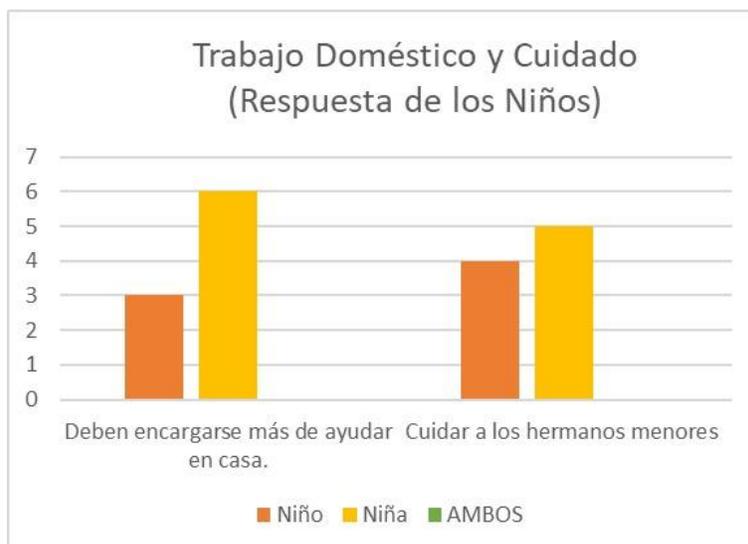
*Gráfica Trabajo Doméstico Y Cuidado (Respuestas De Las Niñas)*



En esta categoría, 6 niños creen que las niñas deben encargarse del hogar, mientras que solo 3 creen que es tarea de ellos. Además, 5 piensan que cuidar a los hermanos menores es una responsabilidad femenina. Estos resultados evidencian cómo se sigue reproduciendo una visión tradicional del rol femenino como cuidadora y responsable del ámbito doméstico. Lo preocupante es que los niños no solo evitan este tipo de tareas, sino que delegan esa carga a las niñas, reforzando una división desigual.

**Figura 4**

*Gráfica Trabajo Doméstico Y Cuidado (Respuesta De Los Niños)*



### **Trabajo y responsabilidades familiares**

La organización del trabajo y las responsabilidades familiares constituye un eje central en la comprensión de las dinámicas de género dentro del hogar. En las entrevistas realizadas a los niños y niñas, se observó una clara diferenciación en las actividades asignadas a los miembros de la familia según su género. Las mujeres, particularmente madres, abuelas y hermanas mayores, son descritas como las encargadas de las labores domésticas y del cuidado, mientras que los hombres padres, tíos y hermanos suelen estar más relacionados con el trabajo remunerado fuera de casa o con tareas domésticas que requieren fuerza física, como cargar objetos pesados o reparar cosas. Esta división se presenta como natural en los relatos infantiles, lo que evidencia un proceso de socialización temprana que refuerza estereotipos tradicionales de género.

Lo anterior se alinea con lo que plantea Lagarde (2022), al señalar que las responsabilidades familiares están históricamente feminizadas, y que los roles de cuidado han sido impuestos culturalmente a las mujeres como parte de una estructura de poder que invisibiliza su trabajo y lo considera un deber moral más que una elección. Así, los niños y niñas no solo aprenden qué se hace en casa, sino también quién lo hace y por qué, interiorizando esquemas desiguales que influirán en sus relaciones futuras y en la construcción de su identidad.

### **Doble jornada de las madres**

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas revelan que, en la percepción de los niños y niñas, la labor doméstica de sus madres no se reconoce como un "trabajo" en sí, ni como una carga adicional. Para la mayoría de los niños y niñas de tercer grado, la función materna se reduce principalmente a esperar su regreso de la escuela, preparar la comida y ocuparse del cuidado básico, como si estas actividades fueran parte de la rutina natural y no demandaran un esfuerzo físico o emocional significativo. En sus relatos, pocos mencionan explícitamente que sus mamás trabajen fuera de casa o que además de las tareas del hogar, también deben ocuparse de una jornada laboral fuera de él. En su mayoría, los niños muestran una visión idealizada y tradicional del rol materno, considerando que las madres están dedicadas únicamente al hogar y a la crianza, sin percatarse del esfuerzo que implica la sobrecarga de la doble jornada.

Lo que se observa en las respuestas es una clara desconexión entre las tareas domésticas realizadas por las madres y la idea de que estas son "trabajos". De hecho, algunos niños

mencionaron que "mamá solo me espera en casa", o "mamá no trabaja, solo está en casa". Esta percepción está fuertemente influenciada por el entorno en el que crecen, donde las madres son socializadas para asumir de manera casi exclusiva las labores domésticas y de cuidado, mientras que los padres están asociados a actividades remuneradas fuera del hogar.

### **Influencia de la familia en la percepción de género**

La familia es el primer agente de socialización en la vida de los niños y niñas, por lo que su influencia en la construcción de las representaciones sociales de género es profunda y determinante. Desde los primeros años de vida, se transmiten mensajes explícitos e implícitos sobre lo que se espera de cada género, lo que influye en las formas de hablar, vestir, comportarse y relacionarse.

Durante la aplicación de las entrevistas, varios niños y niñas justificaron sus elecciones lúdicas o sus opiniones sobre los juegos, juguetes o deportes, haciendo alusión a lo que sus papás o mamás les han dicho. Por ejemplo, frases como "eso es de niñas", "mi papá dice que yo no puedo jugar eso", o "a mi hermano no le compran muñecas porque es niño" evidencian cómo los discursos familiares contribuyen a delimitar lo que es aceptado o no según el género.

De acuerdo con Ramírez y Aguilar (2017), las familias mexicanas tienden a reproducir estereotipos tradicionales, asignando roles diferenciados desde edades tempranas: las niñas como cuidadoras y ordenadas; los niños como fuertes y líderes. Esta diferenciación no sólo condiciona los intereses y habilidades de las infancias, sino que puede limitar el desarrollo pleno de sus capacidades al restringir lo que "pueden o no pueden" ser.

Además, algunos niños en el grupo expresaron ideas como "mi papá dice que los hombres no lloran" o "mi mamá se enoja si juego con las cosas de mi hermana", lo cual coincide con lo planteado por Lagarde (1996), quien advierte que la familia refuerza el modelo de género dominante al castigar o premiar conductas que se ajustan o desafían las normas sociales. Estas afirmaciones muestran cómo el hogar funciona como un espacio regulador de la identidad, reforzando modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad.

Por otro lado, también hubo casos de mayor apertura: niñas que dijeron que su papá juega a la comidita con ellas o niños que dijeron que en su casa todos pueden jugar con lo que quieran. Estas excepciones demuestran que la familia también puede ser un espacio de resistencia y transformación, siempre que haya conciencia sobre el impacto de estas normas en el desarrollo emocional y social de los hijos.

## **Roles de género en el hogar y en la escuela desde la infancia**

Los roles de género comienzan a formarse desde la infancia a través de experiencias cotidianas en espacios clave como el hogar y la escuela. En estos entornos, niños y niñas aprenden lo que se espera de ellos en función de su género, mediante prácticas, discursos y dinámicas que muchas veces reproducen estereotipos. En el hogar, esta socialización se manifiesta en la asignación desigual de tareas, donde a las niñas se les encomiendan labores domésticas y de cuidado, mientras que a los niños se les permite mayor tiempo para el ocio. Por su parte, la escuela también contribuye a esta construcción al validar, permitir o ignorar comportamientos diferenciados según el género, lo cual refuerza la idea de que ciertas actitudes o responsabilidades son propias de niñas o de niños.

## **Relaciones entre niños y niñas**

Las relaciones entre niños y niñas están mediadas por creencias socialmente aprendidas que separan lo masculino de lo femenino desde edades tempranas. Las respuestas a la escala muestran que ambos grupos tienden a limitar sus interacciones por miedo a romper con lo que "deben" hacer según su género. Esta separación se percibe también en los dibujos y entrevistas, donde es común ver que los juegos, actividades y hasta los espacios se dividen. La convivencia escolar, en vez de fomentar relaciones equitativas, a veces refuerza estas divisiones.

## **Liderazgo y trabajo en equipo**

El liderazgo y el trabajo en equipo son aspectos fundamentales en el desarrollo social y académico de los niños y niñas. Sin embargo, desde una edad temprana, los roles de género comienzan a definir quién lidera y quién ocupa posiciones de apoyo dentro de estos contextos. Las dinámicas de poder, organizadas según estereotipos de género, influyen en cómo los niños y niñas asumen sus roles en el grupo. Según Rodríguez y Álvarez (2019), los roles de género en el ámbito escolar refuerzan patrones de comportamiento donde los varones tienden a ocupar los puestos de liderazgo, mientras que las mujeres se ven relegadas a tareas de apoyo, limitando su desarrollo en áreas clave de decisión.

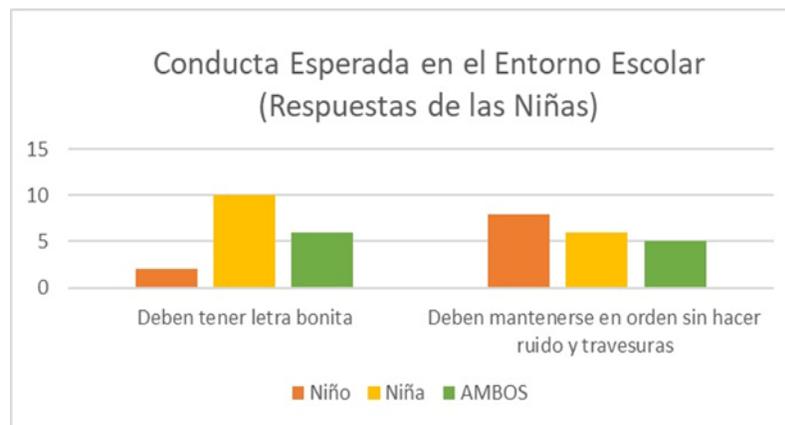
Las niñas parecen tener una preferencia muy clara por trabajar con otras niñas, y las razones que ofrecen son bastante reveladoras. Mencionan que sus compañeras son "tranquilas", "ordenadas" e "inteligentes", características que destacan como cualidades que facilitan el trabajo en grupo. Esto sugiere que, desde una edad temprana, las niñas están socializadas para identificarse más con su propio género y para valorar las cualidades que socialmente se

consideran “femeninas”, como la organización y la calma. Es interesante que ninguna de las niñas mencionó que preferiría trabajar con niños, lo que también nos da pistas sobre cómo se desarrollan las dinámicas de género en la escuela: las niñas no solo aprenden a identificarse con su grupo, sino que, quizás por la socialización, se sienten más cómodas con sus compañeras.

[Anexo 9](#) [Anexo 10](#)

### Figura 5

*Gráfica Conducta Esperada En El Entorno Escolar (Respuestas De Las Niñas)*

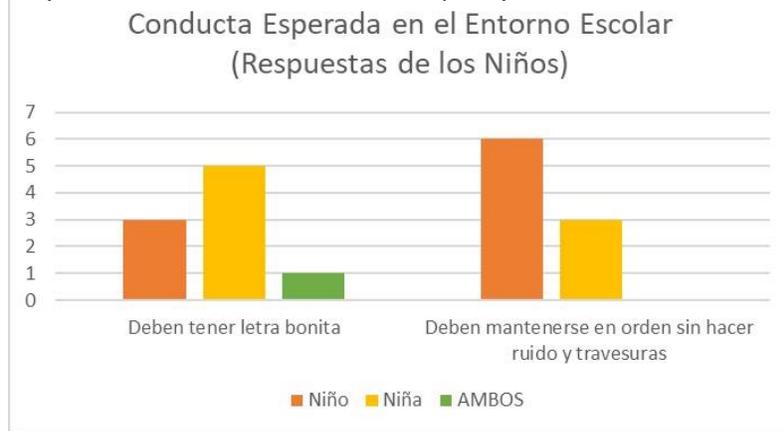


Esto también está muy relacionado con el hecho de que, culturalmente, a las mujeres se les asocia con la responsabilidad y el orden, mientras que los hombres son a menudo percibidos como más desordenados o menos disciplinados.

Los niños, al igual que las niñas, tienen una preferencia clara por trabajar con su mismo grupo, pero en este caso, los niños prefieren trabajar con otros niños. Las razones que dan son bastante simples y directas: sus compañeros son "divertidos", "buena onda" y disfrutan hacer equipo con sus amigos. Ninguno menciona que preferiría trabajar con niñas, lo que refuerza la idea de que, al igual que las niñas, los niños también están socializados para trabajar con su mismo grupo de género. Es curioso porque mientras las niñas valoran cualidades como el orden y la limpieza, los niños parecen darle más importancia a la diversión y al vínculo amistoso, lo que marca una diferencia en las expectativas y valores que los niños aprenden desde pequeños.

**Figura 6**

*Gráfica Conducta Esperada En El Entorno Escolar (Respuestas De Los Niños)*



Es una clara muestra de cómo, en muchos casos, se socializa a los niños para que vean las relaciones de trabajo en equipo como algo más relajado y espontáneo.

Respecto al trabajo escolar, en la escala estimativa 12 niñas se identifican como las principales organizadoras del equipo y 17 consideran que deben ser ellas quienes hagan los dibujos. Estas respuestas reflejan cómo las niñas asumen una posición de responsabilidad en el trabajo colectivo, pero también cómo se les asignan tareas relacionadas con lo estético o lo "ordenado", en vez de roles de liderazgo más visibles. Aquí se pone en juego la forma en que se distribuyen los roles escolares y cómo estos refuerzan estereotipos. Me parece clave que, como docente, prestemos atención a quién toma la palabra, quién coordina, quién ejecuta y por qué, para ir equilibrando las oportunidades de participación.

**Figura 7**

*Gráfica Liderazgo Y Trabajo En Equipo (Respuestas De Las Niñas)*



En cuanto a la organización del trabajo escolar, 7 niños creen que ellos deben ser los que organizan al equipo, y solo 2 reconocen que las niñas pueden hacerlo. Además, 6 opinan que las niñas deben encargarse de hacer los dibujos. Esto refleja cómo muchos niños aún asumen un rol dominante en la dinámica escolar, tomando decisiones mientras relegan a las niñas a tareas consideradas secundarias o decorativas. Esta distribución desigual de los roles dentro del aula también es una forma de violencia simbólica, y debemos fomentar una participación más equitativa, donde todas las voces cuenten y los talentos se reconozcan sin prejuicios.

### Figura 8

Gráfica Liderazgo Y Trabajo En Equipo (Respuestas De Los Niños)



Cuando las niñas hablan de lo que esperan de sus compañeras en el trabajo en equipo, las respuestas también siguen un patrón interesante. Esperan que las niñas trabajen "en orden", "con limpieza", "poniendo atención" y, sobre todo, "sin pelear". Este tipo de expectativas refuerza la idea de que las niñas deben ser pacientes, organizadas y atentas, cualidades que socialmente se asocian con la femineidad. Aquí se puede ver cómo las niñas están internalizando estas normas de comportamiento que les son impuestas desde muy pequeñas, y cómo estas normas afectan sus relaciones interpersonales y sus interacciones dentro del grupo. No solo están valorando el trabajo en equipo por su eficacia, sino también por el comportamiento esperado de sus compañeras, lo que muestra cómo se refuerzan estereotipos de género desde la infancia.

Todos los niños en el grupo coinciden en que prefieren trabajar con otros niños. Las razones que dan son bastante críticas hacia las niñas: argumentan que las niñas "se tardan mucho en escribir", "se enojan" y "no saben". Este tipo de comentarios refleja una clara subestimación de las habilidades de las niñas, lo que refuerza el estereotipo de que los niños son mejores en ciertas actividades o tareas. Aunque las niñas también tienen sus propias percepciones de los niños, en

este caso, se puede observar que los niños tienden a verlas como menos capaces o más lentas, lo cual está relacionado con la construcción social de género que posiciona a los hombres como más capaces o eficientes en algunas actividades, especialmente en aquellas que implican rapidez o agilidad, como las tareas escolares o el trabajo físico.

En esta sección, todas las niñas coinciden en que prefieren trabajar con otras niñas. Las razones que dan son claras: las niñas "no son insoportables", "son pacientes", "hacen las cosas bonitas" y "son ordenadas". Esto es clave, porque vemos cómo las niñas no solo valoran características como la paciencia y el orden, sino que también las asocian con el trabajo en equipo. Además, implícitamente se asume que las niñas tienen más habilidad para realizar las tareas de manera ordenada, mientras que los niños son percibidos como más desorganizados o impacientes. Aquí se refuerzan estereotipos de género que no solo afectan las expectativas que tienen las niñas sobre ellas mismas, sino también la percepción que tienen de los niños y de su capacidad para trabajar en equipo.

Cuando los niños hablan sobre su equipo ideal, lo que mencionan es bastante diferente a lo que las niñas esperan de su grupo. Ellos mencionan que su equipo debe ser "divertido", que no haya alguien que "mande" y que tengan "materiales".

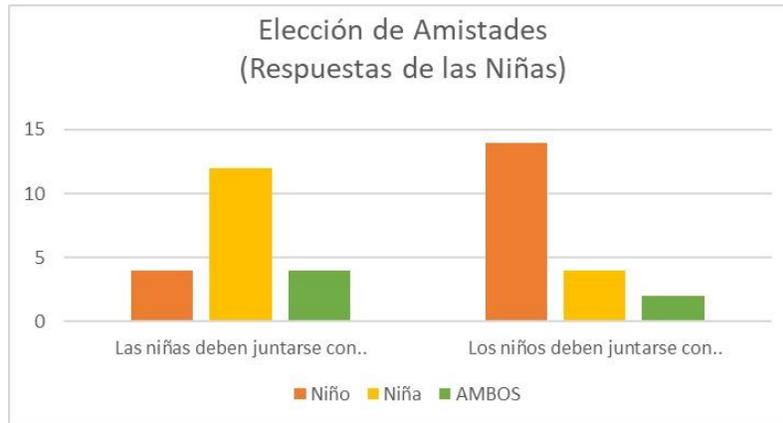
### **Influencia del género en la elección de amistades**

La elección de amistades también está condicionada por las ideas de género. Tanto en las entrevistas como en la escala se evidencia que niñas y niños evitan tener amistades del sexo opuesto por temor a críticas o burlas. La presión por mantener grupos "separados" limita el desarrollo de vínculos diversos, reforzando la idea de que solo se puede convivir con quienes son del mismo sexo.

En lo que respecta a las relaciones interpersonales en la escala estimativa ([Anexo 3](#)), 12 niñas dijeron que deben juntarse solo con otras niñas, y solo 4 consideran que pueden hacerlo con ambos géneros. Este dato apunta a una socialización segmentada por género desde la infancia, que refuerza la idea de que "niñas con niñas" y "niños con niños" es lo normal. Este tipo de separación puede limitar la empatía y la colaboración entre géneros. Desde mi visión, fomentar el trabajo mixto, la convivencia respetuosa y el reconocimiento del otro como igual son pasos importantes hacia una cultura escolar más equitativa.

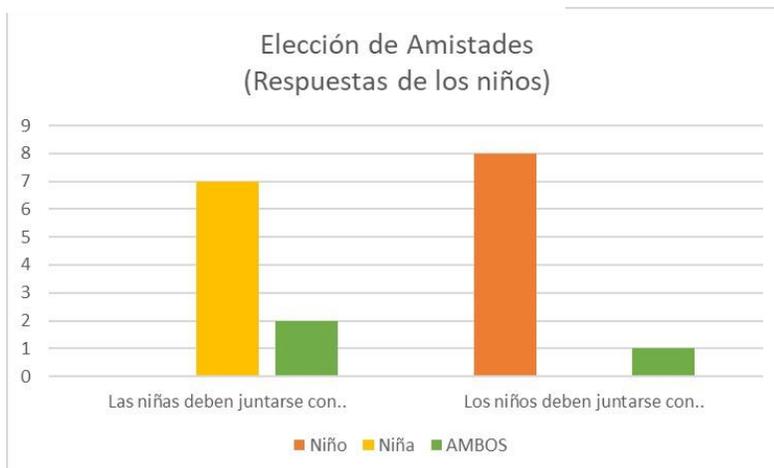
**Figura 9**

*Gráfica Elección De Amistades (Respuestas De Las Niñas)*



**Figura 10**

*Gráfica Elección De Amistades (Respuestas De Los Niños)*



En cuanto a los niños, 8 niños expresaron que deben juntarse solo con otros niños, y apenas 2 dijeron que pueden relacionarse con ambos géneros. Esta separación rígida en las relaciones interpersonales muestra cómo los estereotipos también limitan la convivencia desde la infancia. Fomentar la interacción libre y respetuosa entre niñas y niños no solo rompe con estas barreras, sino que también fortalece habilidades como la empatía, la cooperación y el respeto por la diversidad.

A menudo, los niños que se muestran interesados en interactuar con niñas o que forman amistades mixtas son etiquetados de manera negativa, como “te vas a hacer niña” o “niñita”.

En los dibujos del instrumento 4, las niñas se representan mayormente con otras amigas o con familiares cercanos, lo que refleja una tendencia a formar vínculos dentro de su grupo. En cambio, los niños tienden a dibujarse solo con otros niños, lo que refuerza la idea de que su círculo social debe estar compuesto exclusivamente por compañeros del mismo género. Esta división en las amistades no solo es una cuestión de preferencia, sino que se ve impulsada por las representaciones sociales que refuerzan la separación entre los géneros desde temprana edad.

Muchas niñas representaron juegos con familiares cercanos como mamá, papá, hermanas o primas tal como se mencionó en la categoría de composición familiar. Esto puede leerse como una búsqueda de afecto, seguridad y pertenencia. Algunas también incluyeron a amigas o amigos del entorno escolar, y unas pocas representaron juegos mixtos con niños lo que evidencia espacios de socialización compartida. Esto permite observar la diversidad en los vínculos de juego y cómo algunas niñas se sienten cómodas en grupos mixtos, mientras que otras prefieren un entorno más íntimo y familiar. [Anexo 15](#)

### Figura 11

*Dibujos De Las Niñas Representando Con Quien Les Gusta Jugar (Mixtos)*



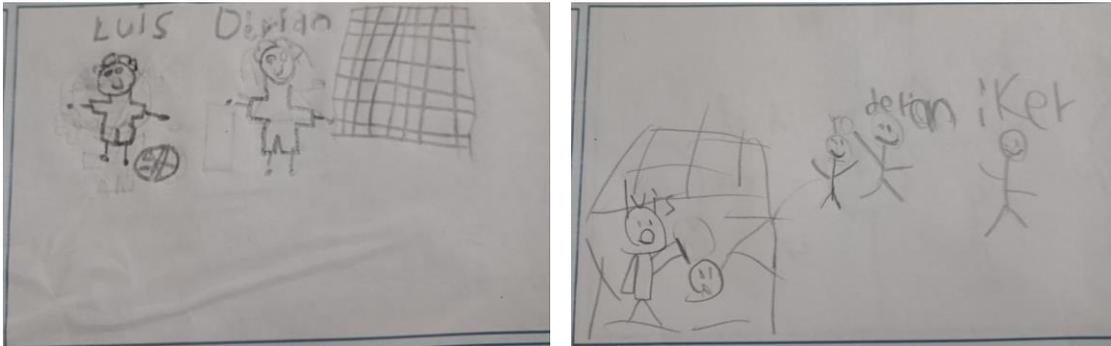
*Nota. Son resultado de la sección b) del instrumento de Leñero (2010) en donde se les solicita se dibujen con quien más les guste jugar.*

En cuanto a los niños los dibujos reflejan una clara tendencia a representar actividades grupales con amigos varones, especialmente en contextos como canchas de fútbol o videojuegos. Esto puede leerse como un reflejo de la masculinidad, donde el grupo de pares hombres se convierte en el núcleo de pertenencia e identidad.

No se observan interacciones con niñas o figuras femeninas ni de su familia, lo que puede sugerir una exclusión implícita del mundo femenino en sus dinámicas de juego.

## Figura 12

*Dibujos De Los Niños Representando Con Quien Les Gusta Jugar (Solo Sus Compañeros Varones)*



*Nota. Son resultado de la sección b) del instrumento de Leñero (2010) en donde se les solicita se dibujen con quien más les guste jugar.*

En los dibujos y relatos analizados se notan diferencias entre lo que representan las niñas y los niños. Las niñas muestran juegos con personas cercanas, como su mamá, abuela, hermanos o primos. Esto refleja un sentido de cariño y pertenencia en espacios familiares. También mencionan a sus amigas y, en menor medida, a algunos compañeros de la escuela.

Por otro lado, los niños dibujan actividades en grupo con otros niños, predominantemente en canchas de fútbol. Esto muestra una identidad masculina más marcada y compartida entre varones. No aparecen interacciones con niñas, lo cual puede indicar que ellas están excluidas de sus espacios de juego, aunque no de forma directa, sino como parte de una idea aprendida sobre con quién deben convivir. [Anexo 16](#)

### **Quiénes organizan los trabajos en equipo**

La organización de los trabajos en equipo, en la mayoría de los casos, está influenciada por las expectativas sociales sobre lo que se espera de los niños y niñas. En general, los niños son vistos como los líderes naturales en estas dinámicas, ocupándose de la organización, la toma de decisiones y la asignación de responsabilidades. Según Gutiérrez (2018), la escuela sigue reproduciendo estructuras de poder que favorecen a los varones como líderes, lo cual se traduce en una socialización temprana que refuerza la creencia de que los hombres son más aptos para ocupar posiciones de liderazgo. Esto también se observa en las respuestas de los estudiantes, quienes asumen que los niños deben ser los encargados de organizar el trabajo escolar y coordinar a sus compañeros.

### **Quiénes deben realizar los dibujos en los trabajos escolares**

Otro ámbito donde los roles de género son evidentes es en la asignación de tareas dentro de los trabajos escolares, específicamente en el caso de los dibujos. Las niñas, en su mayoría, son encargadas de realizar los dibujos, una tarea que tradicionalmente se ha asociado con cualidades femeninas como la delicadeza, la paciencia y la atención al detalle. En la práctica, las niñas son vistas como las encargadas de plasmar en imágenes las ideas del grupo, mientras que los niños asumen roles más relacionados con la planificación o la dirección. Este patrón es parte de una socialización de género que se prolonga a lo largo de la vida escolar, limitando las oportunidades de las niñas de desarrollarse en áreas que no estén vinculadas a los cuidados o la estética (Martínez, 2017). Así, mientras las niñas son consideradas responsables de las tareas de dibujo, los niños siguen siendo los encargados de los aspectos organizativos y estructurales del trabajo en equipo, incluso es común observar que ellos “mandan” como quieren que se realice el trabajo y ellos proceden a jugar y distraerse, cuando se trata de exponer la actividad realizada buscan el protagonismo de presentar su trabajo cuando su participación fue escasa.

### **Juegos y actividades recreativas**

Los juegos y actividades recreativas son una vía fundamental a través de la cual los niños y niñas exploran y construyen su identidad, aprenden normas sociales y reproducen los estereotipos de género. Desde temprana edad, el tipo de juegos que se permiten, se fomentan o se critican según el sexo, modelan sus preferencias, habilidades y formas de relacionarse. Según Díaz y Medrano (2020), los juegos no solo reflejan las representaciones sociales de género, sino que también actúan como mecanismos de socialización que las refuerzan, delimitando qué es “apropiado” para cada sexo.

En la entrevista: “Lo que piensan los niños y niñas sobre trabajar y jugar juntos” ([Anexo 2](#)) se les realizó una pregunta en cuanto a las preferencias de juego, las niñas siguen una lógica similar: prefieren jugar con otras niñas porque “no son bruscas”, “no gritan” y “hacen reír”. Estas características refuerzan la imagen de las niñas como personas suaves, amables y que buscan relaciones interpersonales más armónicas. La forma en que describen el juego con otros niños también es significativa. Una de las niñas menciona que juega con su primo porque “se porta bien”, lo que refuerza la idea de que las niñas buscan relaciones más tranquilas y pacíficas, mientras que las relaciones con los niños a menudo se perciben como más caóticas o bruscas.

En el instrumento 4 propuesto por Leñero (2010) se les solicitó escribieran un texto breve sobre los juegos preferidos. La mayoría de las niñas menciona juegos tradicionales y cooperativos

como las escondidas, muñecas, comidita y la casita, lo cual refleja una fuerte presencia de roles socialmente atribuidos al género femenino, asociados al cuidado y la vida doméstica. Sin embargo, también hay excepciones significativas:

Kimberly y Fernanda mencionan juegos como policías y ladrones, cartas Pokémon, fútbol y baloncesto, lo que muestra una apertura a juegos tradicionalmente masculinos, lo cual puede interpretarse como una ruptura parcial de estereotipos.

Daniela menciona jugar con su hermano a saltar la cuerda, lo que también indica interacción lúdica entre géneros y una cierta flexibilidad en las normas.

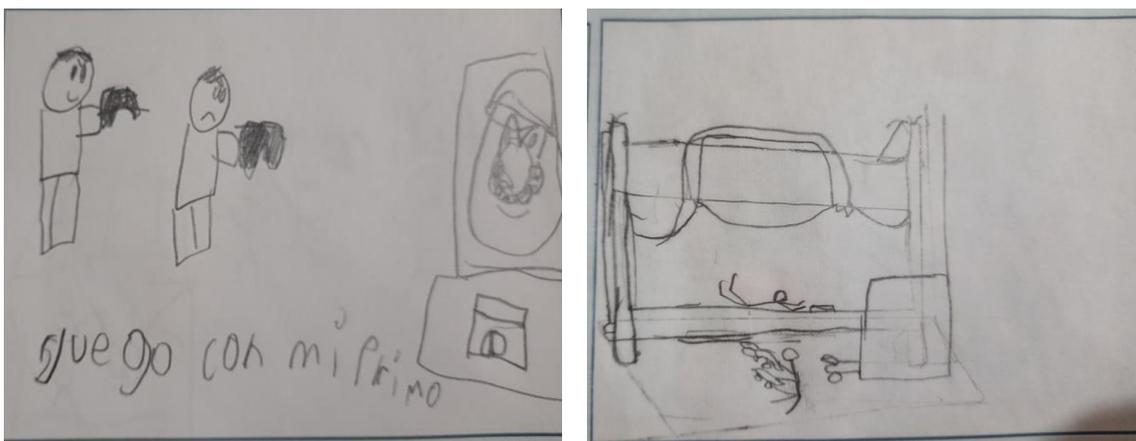
En este grupo, hay una predominancia abrumadora del fútbol como actividad principal de los niños, lo que evidencia una representación muy fuerte del modelo de masculinidad tradicional, que privilegia el movimiento, la competencia y la interacción física con pares varones. Otras actividades mencionadas, aunque en menor medida, incluyen:

Minecraft y videojuegos, lo que refleja un interés creciente por la tecnología y los entornos virtuales, que también forman parte de la socialización moderna masculina.

En general, los juegos mencionados refuerzan la construcción de una identidad masculina activa, colectiva y física, asociada a la fuerza y competencia. Lo anterior cobra sentido al analizar los dibujos realizados en el mismo instrumento en donde se refuerza dicho deporte como predominante en los niños al igual que los videojuegos.

### Figura 13

*Dibujos De Los Niños Representando Con Quien Les Gusta Jugar*



Nota. Son resultado de la sección b) del instrumento de Leñero (2010) en donde se les solicita se dibujen con quien más les guste jugar en las imágenes se representan jugando videojuegos.

## Figura 14

*Dibujos De Los Niños Representando Con Quien Les Gusta Jugar*



*Nota. La mayoría de los dibujos representan escenas de juego centradas en el fútbol, en las que los estudiantes se ilustraron conviviendo principalmente con figuras del mismo sexo, lo que sugiere una preferencia por la interacción con pares del mismo género. Son resultado de la sección b) del instrumento de Leñero (2010) en donde se les solicita se dibujen con quien más les guste jugar.*

### **Patrones observados:**

El fútbol es, por mucho, el juego más mencionado entre los estudiantes, especialmente por los niños, quienes lo consideran su favorito. Lo asocian con la diversión, la convivencia con amigos y familiares, así como con la actividad física. Algunos de ellos expresan: “Me gusta jugar futbol porque lo veo mucho”, “Jugar futbol con mis amigos porque es divertido” o “Me gusta jugar futbol porque es un deporte muy divertido y puedo jugar con mis primos, amigos y hermanos”.

Asimismo, se observa que los videojuegos, como Minecraft, y consolas como la Nintendo Switch, son comunes en ambos grupos. Comentarios como “Me gusta el minecraft, es divertido”, “Nintendo Switch” o “Juego con mi primo videojuegos” reflejan su presencia en el día a día de las infancias.

Por otro lado, entre las niñas predominan los juegos tradicionales y de imaginación, tales como las escondidas, la casita, comidita y muñecas. Sin embargo, también hay ejemplos que rompen con esta tendencia. Algunas niñas, mencionan juegos que tradicionalmente se han considerado

masculinos, como policías y ladrones, cartas Pokémon, fútbol y baloncesto, lo cual muestra una apertura hacia experiencias más diversas.

### **Rechazo o Aceptación de Juegos por su Asociación de Género**

Los juegos en la infancia no sólo son una forma de entretenimiento, sino un espacio de aprendizaje social donde los niños y niñas asimilan lo que la sociedad espera de ellos según su género. Esta socialización también se expresa en la aceptación o el rechazo de ciertos juegos, según estén culturalmente marcados como “de niñas” o “de niños”.

En los textos analizados resultado del instrumento 4 (Leñero, 2010), en la sección a) donde se les solicita escriban un texto breve de sus juegos favoritos se observan varias señales de esta asociación de género con ciertos juegos.

Las niñas que mencionan juegos tradicionalmente “de niños”, como los videojuegos y el fútbol, lo hacen de forma puntual y concreto e incluso justificando que lo juegan con su hermano o primos (hombres), lo que puede indicar que han tenido que negociar o justificar su participación en esos juegos.

Por otro lado, ningún niño menciona juegos como las muñecas, comidita o casita, lo que evidencia un mayor rechazo social hacia lo considerado femenino, posiblemente por el temor a las burlas o rechazo por parte de compañeros de su mismo sexo.

El fútbol, por ejemplo, se presenta no solo como una preferencia sino como un marcador de identidad masculina y de pertenencia grupal.

### **Juegos Tradicionales (Escondidas, Policías y Ladrones, las atrapadas)**

Los juegos tradicionales son una parte esencial de la cultura infantil y cumplen una función clave en la socialización de niñas y niños. A través de ellos, no solo se desarrollan habilidades físicas y cognitivas, sino también normas de convivencia, jerarquías sociales y, por supuesto, roles de género. Estos juegos, aunque parezcan neutros, no están exentos de cargas simbólicas que los vinculan a representaciones sociales del género.

Según Brougère (2005), los juegos tradicionales funcionan como espacios de transmisión cultural donde se reproducen las normas y valores del entorno social, incluidos los estereotipos de género. Por eso, juegos como “las escondidas”, “policías y ladrones” o “las traís” pueden reflejar diferencias en la forma en que niñas y niños se posicionan socialmente durante el juego.

En el análisis de los textos y dibujos realizados por el grupo de tercer grado, se observa que:

Las escondidas y las traís fueron mencionadas tanto por niñas como por niños, lo que indica que estos juegos gozan de mayor neutralidad de género, quizá por su carácter físico pero no agresivo, y por no requerir roles fijos.

Policías y ladrones, en cambio, fue más mencionado por los niños o por niñas como Sofia y Alejandra, que desafían los estereotipos tradicionales. Este juego implica roles claramente diferenciados (agentes de autoridad y transgresores), movimiento físico y competencia, elementos tradicionalmente asociados a la masculinidad.

En los dibujos, los niños tienden a representarse en espacios abiertos, corriendo o compitiendo, mientras que las niñas suelen aparecer en espacios más acotados o compartidos, muchas veces dentro del contexto de “la casita” o juegos tranquilos.

### **Juegos de Roles (Muñecas, Comidita, Escolta, Escuela, Casita)**

Los juegos de roles representan una de las formas más tempranas en que las niñas y los niños ensayan los papeles sociales que se les asignan culturalmente según su género. A través de estos juegos simbólicos, recrean situaciones del mundo adulto (como cocinar, cuidar, enseñar o dirigir), interiorizando normas y expectativas que observan en su entorno.

Según Smith (1997), los juegos simbólicos tienen un papel crucial en la construcción de la identidad social, ya que permiten a los niños “probar” formas de ser y actuar en escenarios controlados. Sin embargo, cuando estos juegos se encuentran restringidos por estereotipos, también limitan las posibilidades de expresión.

En el análisis del instrumento aplicado (Leñero, 2010), se analizaron los textos breves escritos por los niños y niñas sobre sus juegos favoritos en donde se encontró que:

Las niñas mencionan con frecuencia juegos como la casita, comidita, muñecas, escuela y escolta. Estos juegos están fuertemente asociados a los roles de cuidado, orden, obediencia, reforzando la imagen tradicional de lo femenino.

Ejemplo: “Juego con mi hermana a la casita y comidita, yo soy la mamá y ella la hija.”

En contraste, los niños no mencionan juegos de este tipo. Esto puede reflejar una presión social que desincentiva la participación de los varones en juegos percibidos como femeninos, como lo subraya Díaz y Medrano (2020) los niños que transgreden las normas de género en el juego pueden ser objeto de burlas o exclusión.

### **Videojuegos (Minecraft, Nintendo Switch)**

El mundo de los videojuegos representa un espacio de recreación que también está fuertemente atravesado por estereotipos de género. Aunque cada vez hay más diversidad en el acceso, los videojuegos aún son percibidos socialmente como una actividad “masculina”, y esto se refleja en las preferencias, discursos y actitudes de niñas y niños al hablar de ellos.

En los datos obtenidos del instrumento (Leñero, 2010), se observa lo siguiente:

Los niños mencionan con frecuencia los videojuegos como parte de su vida cotidiana, especialmente juegos como Minecraft o el uso de la Nintendo Switch. Para ellos, jugar videojuegos representa una actividad divertida, desafiante y muchas veces colectiva (entre amigos, primos o hermanos).

Las niñas casi no mencionan los videojuegos. En los pocos casos en los que aparecen, los mencionan en contexto familiar (jugando con hermanos), y no como una actividad habitual o elegida individualmente. Esto sugiere que, aunque tienen acceso, su participación puede estar mediada por los varones de su entorno y no es percibida como “natural” o propia.

### **Deportes (Fútbol, Baloncesto, Carreras)**

La práctica de deportes en la infancia no solo fomenta la actividad física y el trabajo en equipo, sino que también constituye un espacio clave de socialización y construcción de identidad de género. En contextos escolares, los deportes suelen organizarse —de manera explícita o implícita— bajo la lógica de los estereotipos: los varones son incentivados a participar en juegos físicos, competitivos y de contacto, mientras que las niñas suelen ser excluidas o asignadas a actividades consideradas “menos rudas”.

En los relatos recogidos a partir del instrumento (Leñero, 2010), el fútbol aparece como el deporte más recurrente entre los niños. Es descrito como su actividad favorita, no solo por diversión, sino también por su carga simbólica de pertenencia, competencia y conexión con figuras familiares o mediáticas.

Por otro lado, las niñas aparecen escasamente mencionando deportes como actividad preferida, aunque existen excepciones destacables. Por ejemplo, mencionan jugar fútbol y baloncesto, lo cual representa una ruptura importante frente al ideal femenino tradicional, que suele asociarlas con juegos tranquilos o relacionados al cuidado.

Además, deportes como carreras o “las traes” son compartidos entre ambos géneros, aunque con un sentido menos competitivo y más lúdico. Estas actividades pueden representar un espacio más neutral donde niñas y niños interactúan sin tantas restricciones simbólicas de género.

Según Romero y Cervantes (2021), la participación de niñas en deportes está determinada tanto por su motivación personal como por el apoyo o rechazo del entorno (docentes, compañeros, familia), y muchas veces se enfrentan a comentarios despectivos o exclusión cuando muestran interés por deportes “de niños”.

Este tipo de prácticas no solo limita las oportunidades físicas y sociales de las niñas, sino que también reproduce la idea de que el deporte es una “cosa de hombres”, reforzando desigualdades desde la infancia.

### **Juguetes Y Preferencias Lúdicas**

Este fue uno de los apartados que más me sorprendió por lo que ocurrió durante su desarrollo. Se trabajó con el instrumento de Leñero (2010), ([Anexo 4](#)) en el que se les pidió en la sección c) a los niños y niñas recortar imágenes de los juguetes que más les gustaban, los que tenían o los que les gustaría tener. Se les proporcionó una plantilla con múltiples opciones: muñecas, pelotas, cocinita, videojuegos, estetoscopios de juguete, bloques, entre otros. Aunque al inicio parecía una actividad simple, fue durante su realización donde se hicieron evidentes muchas de las representaciones sociales de género que los niños y niñas han interiorizado.

Uno de los momentos más significativos fue cuando algunos niños comenzaron a intercambiarse los recortes de los juguetes “de niña” para conseguir más balones, carritos o pistolas, mientras otros descartaban de inmediato juguetes con colores asociados a lo femenino, como pelotas rosas, muñecas o cocinitas. Esta acción espontánea dejó ver cómo el género opera como un filtro que autoriza o prohíbe ciertos gustos. [Anexo 17](#)

Al mismo tiempo, otros niños rechazaban de inmediato aquellos juguetes que estaban asociados a lo femenino, como pelotas rosas, muñecas o cocinitas, sin detenerse a considerar su funcionalidad o atractivo más allá del color o la forma. Esta escena puso en evidencia cómo el género funciona como un filtro simbólico que permite o restringe preferencias, moldeando desde edades tempranas lo que es socialmente “aceptable” desear, elegir o disfrutar, según se trate de una niña o de un niño.

## Figura 15

*Recortes Seleccionados Por Los Niños (Repetidos)*



*Nota. En varias de las imágenes se observa que algunos niños solicitaron a sus compañeras los recortes de balones y otros juguetes comúnmente asociados al género masculino, con el fin de tener una mayor cantidad de estos en su apartado. Es importante señalar que la plantilla original incluía solo un recorte por tipo de juguete y cuatro pelotas de distintos colores. Son resultado de la actividad c) del instrumento de Leñero (2010).*

### **Muñecas Y Juegos De Roles (Cocinita, Estética, Medicina)**

Las niñas seleccionaron en su mayoría juguetes relacionados con el cuidado, la estética o la vida doméstica: muñecas, cocinitas, estéticas, juguete de medicina, juegos de escuela o casita. Esta elección está profundamente ligada a los roles de género tradicionales que asocian lo femenino al ámbito privado, al cuidado del otro y a la reproducción de dinámicas maternas. López y Tena (2019) advierten que los juguetes no son neutrales, sino que actúan como dispositivos de socialización que canalizan la experiencia infantil hacia expectativas adultas diferenciadas por género.

Al elegir muñecas, cocinitas o estéticas, las niñas reproducen, muchas veces sin saberlo, los modelos que la sociedad ha construido sobre lo que “debe ser” lo femenino.

En este sentido, estas elecciones no solo revelan preferencias, sino también muestran cómo, desde edades tempranas, se va moldeando la identidad de género a partir de lo que se pone a disposición para jugar y de lo que se valida socialmente como apropiado para cada sexo.

## Figura 16

*Recortes Seleccionados Por Las Niñas*



Pese a ello, algunas niñas eligieron juguetes como balones o videojuegos, mostrando una apertura hacia preferencias tradicionalmente masculinas, aunque esto seguía siendo una minoría. [Anexo 16](#)

## Figura 17

*Recortes Seleccionados Por Las Niñas*



Estas decisiones, aunque puntuales, representan pequeños gestos de ruptura frente a los estereotipos de género, y evidencian que las infancias no son completamente pasivas ante las normas sociales. Sin embargo, el hecho de que solo unas pocas niñas se atrevieran a explorar fuera de lo “esperado” también refleja los límites que aún impone la cultura en la expresión libre de sus intereses, así como la necesidad de espacios educativos que valoren y promuevan esa diversidad de elecciones sin juicio ni restricción.

## Pelotas y Balones De Fútbol

Durante el análisis de los resultados en el que los estudiantes debían seleccionar los juguetes que les gustaban, tenían o les gustaría tener, se observó que los balones, especialmente los de fútbol, fueron los objetos más recurrentes entre las elecciones de los niños. Esta preferencia no es casual, sino que está estrechamente vinculada con la construcción de la masculinidad en el contexto escolar y social. No solo fue relevante el número de veces que los niños eligieron este tipo de juguete, sino también la forma en que reaccionaron ante ciertas versiones del mismo.

### Figura 18

*Recortes Seleccionados Por Los Niños*



Durante la actividad, se observó que algunos niños reaccionaron con incomodidad, burla o risa al ver balones con colores como el rosa o con diseños que consideraban “de niña”. A pesar de que todas las pelotas estaban juntas decidieron recortadas individualmente seleccionando ciertos colores (rojo, azul y verde) dejando de lado las rosas y moradas, la mayoría optó únicamente por aquellas que asociaban con lo masculino, como las de color azul o verde. Esta selección refleja cómo incluso elementos aparentemente neutros como una pelota pueden ser interpretados a través de un filtro de género, lo que condiciona las elecciones infantiles y reafirma estereotipos profundamente arraigados sobre lo que es apropiado para cada sexo.

El fútbol, entonces, no es simplemente un juego o una actividad física, sino un espacio privilegiado para la reproducción de estereotipos de género, donde se refuerzan normas sociales sobre lo que significa “ser niño”. En cuanto el instrumento 3 ([Anexo 3](#)) Escala de Representaciones sociales de Género los resultados referentes a la práctica deportiva, muestran que 6 niñas consideran que solo las niñas pueden practicar deportes, mientras que 11 creen que esta actividad es exclusiva de los niños. Este dato resulta significativo, ya que refleja cómo

muchas niñas aún perciben el deporte como un espacio dominado por lo masculino. Este tipo de representaciones sociales pueden limitar su participación activa en actividades físicas y recreativas, reforzando la brecha de género en el ámbito deportivo. Desde mi perspectiva docente, esto evidencia la urgencia de generar espacios más inclusivos en la clase de educación física, donde todas las infancias se sientan con el mismo derecho de participar, sin miedo al juicio o a estereotipos.

### Figura 19

Gráfica Percepción Del Deporte (Respuestas De Las Niñas)



Por su parte, 5 niños consideran que solo los varones deben practicar deportes, mientras que 2 creen que es una actividad exclusiva de las niñas, y solo 2 piensan que ambos pueden hacerlo. Estos datos reflejan cómo el deporte sigue siendo una de las áreas más fuertemente marcadas por estereotipos de género.

### Figura 20

Gráfica Percepción Del Deporte (Respuestas De Los Niños)



La mayoría asocia la actividad física con la masculinidad, excluyendo o minimizando la participación de las niñas. Desde mi rol como docente en formación, pienso que es fundamental democratizar el acceso al deporte en la escuela, promoviendo que niñas y niños puedan disfrutarlo sin prejuicios, y que los juegos no estén etiquetados como “de niños” o “de niñas”.

### **Percepción de la masculinidad y feminidad**

Durante las entrevistas y actividades realizadas, se observó que los niños y niñas del grupo ya poseen representaciones internalizadas sobre lo que significa ser “niño” o “niña”, tanto en términos de comportamiento como de apariencia. Estas concepciones están marcadas por rasgos estereotípicos, donde a los niños se les atribuyen cualidades como la fuerza, la valentía y la rudeza, mientras que a las niñas se les asocia con la delicadeza, la ternura y la belleza.

Por ejemplo, al preguntarles qué características definen a los niños, las respuestas comunes fueron: “los niños son fuertes”, “les gusta el fútbol”, “son valientes” o incluso “no lloran”. En cambio, cuando se les preguntó por las niñas, muchas respuestas incluyeron: “se peinan bonito”, “juegan con muñecas”, “ayudan en la casa” o “son más tranquilas”.

El hecho de que estas ideas estén tan arraigadas desde edades tempranas subraya la necesidad de intervenciones pedagógicas que promuevan el cuestionamiento crítico de estos roles y fomenten una visión más amplia y flexible de la identidad de género

### **Identificación de características de niños y niñas**

Durante la aplicación del instrumento y las interacciones en el aula, se observó que las niñas y niños del grupo poseen nociones claras, aunque estereotipadas sobre las características que “deben” tener según su género. Las respuestas evidencian una construcción binaria del género, donde se asocian cualidades como fuerza, rudeza y valentía al ser niño, y ternura, delicadeza y belleza al ser niña.

Cuando se les preguntó cómo es un niño, algunos respondieron: “Son más fuertes”, “los niños no lloran”, “los niños juegan fútbol”

Mientras que las niñas, decían: “Son bonitas”, “Juegan a las muñecas”, “Son más tranquilas.”

## Expresión emocional y fortaleza

La expresión emocional sigue siendo uno de los ejes más marcados por los mandatos de género. Tradicionalmente, la masculinidad se ha construido desde la negación de lo sensible, promoviendo la dureza, la contención emocional y el ocultamiento del miedo o la tristeza. Esto se reflejó claramente en los resultados obtenidos a través de la escala estimativa. [\(Anexo 3\)](#)

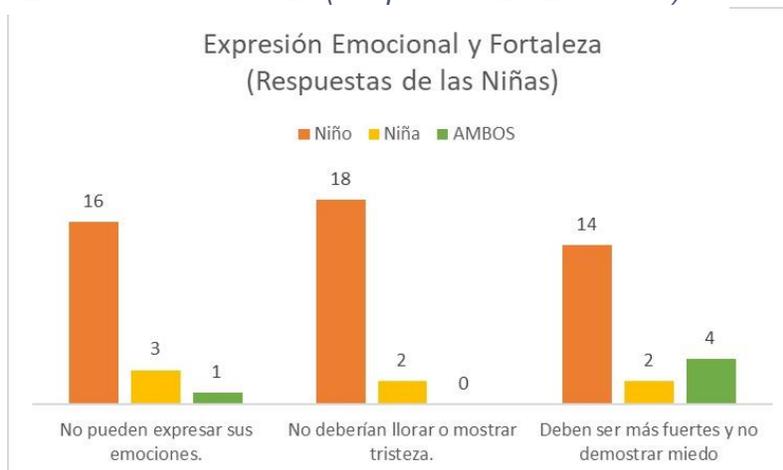
En el aula, esto puede traducirse en niños que no piden ayuda, que se burlan del llanto o que invalidan las emociones de sus compañeros para no ser vistos como débiles.

En este eje, 16 niñas afirmaron que los niños no pueden expresar sus emociones, 18 que no deberían llorar o mostrar tristeza, y 14 señalaron que deben ser fuertes y no demostrar miedo. Esto refleja cómo las niñas también participan en la reproducción de las normas que configuran la masculinidad tradicional, limitando la expresión emocional de sus compañeros. Aportar a la transformación de estas creencias implica abrir espacios para el diálogo emocional en el aula y trabajar desde una educación emocional sensible al género, donde se valide el sentir de todos y todas.

Esta información revela una realidad profundamente arraigada: las ideas sobre el género no solo son impuestas desde fuera, sino que también son asumidas y reproducidas por los propios niños y niñas. Que las niñas expresen que los niños “no deben llorar”, “no pueden tener miedo” o “deben ser fuertes” indica que desde edades tempranas ya han interiorizado estos mandatos sociales y los aplican al juzgar el comportamiento emocional de los otros. Esto no solo restringe el mundo emocional de los niños, sino que también normaliza una convivencia escolar donde la sensibilidad masculina se silencia y se castiga.

### Figura 21

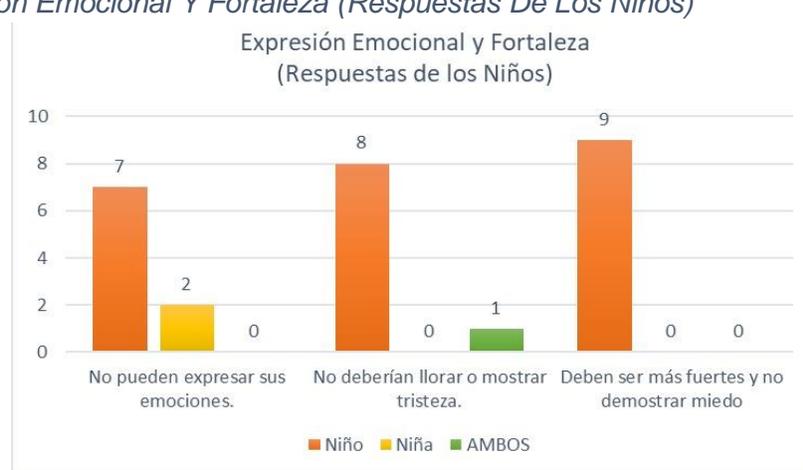
Gráfica Expresión Emocional Y Fortaleza (Respuestas De Las Niñas)



Sobre la expresión emocional, 7 niños creen que no pueden mostrar emociones, 8 consideran que no deben llorar, y 9 creen que deben ser fuertes y no demostrar miedo. Este bloque de respuestas da cuenta de cómo los niños han interiorizado los mandatos de la masculinidad hegemónica, que les exige ocultar su vulnerabilidad. Esta forma de socialización emocional puede tener consecuencias graves en su salud mental y su desarrollo afectivo. Como maestra, considero necesario abrir espacios seguros donde los niños puedan expresarse, llorar, sentir miedo o alegría, y entender que todas las emociones son válidas, independientemente del género.

**Figura 22**

*Gráfica Expresión Emocional Y Fortaleza (Respuestas De Los Niños)*



Los resultados muestran cómo los niños han adoptado, muchas veces sin cuestionarlo, un modelo de masculinidad que limita su mundo emocional. Al creer que no deben llorar, mostrar tristeza o miedo, están aprendiendo a ocultar partes fundamentales de su experiencia humana. Esta represión emocional, aunque parece fortalecedora desde la lógica del “ser fuerte”, en realidad retrasa su desarrollo afectivo y puede afectar su bienestar a largo plazo. Reflexionar sobre esto desde la práctica docente implica reconocer que no basta con hablar de emociones; es necesario construir día a día un ambiente donde los niños se sientan seguros para expresarse, donde sepan que llorar no los hace menos valientes y que compartir lo que sienten no los debilita, sino que los enriquece como personas.

## Conclusiones

La presente investigación permitió explorar a profundidad las representaciones sociales del género en la convivencia escolar entre alumnos y alumnas del tercer grado de primaria. A partir del trabajo de campo, cuestionarios abiertos, los dibujos interpretativos y la observación participante, fue posible identificar cómo las ideas preconcebidas sobre lo que “debe” hacer o ser un niño o una niña influyen significativamente en las dinámicas de interacción, comunicación y socialización dentro del aula. Los hallazgos reflejan que, si bien existe una creciente conciencia sobre la igualdad entre géneros, en la práctica todavía persisten estereotipos profundamente arraigados. Estos estereotipos no solo condicionan las formas de juego, participación y expresión, sino que también afectan el desarrollo de la empatía, la colaboración y el respeto mutuo. En muchos casos, los discursos adultos, la cultura popular, los medios y el entorno familiar refuerzan ideas que asignan roles diferenciados a niñas y niños, limitando sus posibilidades de ser, sentir y convivir en libertad.

A lo largo del proceso investigativo se evidenció que la escuela, como espacio formativo que juega un papel clave en la reproducción o transformación de dichas representaciones. La manera en que como maestros y maestras abordamos temas de género tiene un impacto directo en cómo los estudiantes entienden la diversidad, la equidad y la justicia. Es en el aula donde pueden sembrarse las primeras semillas del pensamiento crítico y la deconstrucción de los estereotipos que afectan negativamente las relaciones interpersonales.

Además, el trabajo permitió visibilizar la importancia de generar espacios de diálogo, escucha y reflexión donde niñas y niños lograron expresar sus emociones, reconocer sus diferencias y comprender que el respeto y la empatía son valores esenciales para la vida en común. Este enfoque no solo fortalece la convivencia, sino que contribuye al desarrollo integral del alumnado. Uno de los aspectos que más me llamó la atención durante el desarrollo de esta investigación fue comprobar cómo, desde edades tan tempranas, niños y niñas ya tienen interiorizadas ideas muy marcadas sobre lo que “debe” hacer un niño y lo que “no le corresponde” a una niña, o viceversa. Ver cómo se reproducen frases como “eso es de niñas”, “Si haces eso eres niña” o “los hombres no lloran” dentro del aula me hizo comprender que las representaciones sociales del género no nacen ahí, pero sí se refuerzan con fuerza si no se interviene de manera consciente. Fue impactante ver cómo esos estereotipos afectan la convivencia diaria desde la exclusión en los juegos, hasta el trabajo colaborativo.

También me conmovió profundamente la sensibilidad que mostraron muchos de mis estudiantes al hablar de estos temas, sobre todo las niñas quienes han interiorizado aún más el empoderamiento femenino y que poco a poco están rompiendo estereotipos de género

especialmente cuando se les dio la oportunidad de expresarse a través del dibujo o en entrevistas individuales. En esos momentos, la investigación dejó de ser solo un trabajo académico para convertirse en un espacio seguro donde niños y niñas pudieron compartir miedos, anhelos y deseos de ser comprendidos tal como son. Eso me confirmó que la escuela tiene un potencial enorme para transformar realidades, pero que necesita docentes comprometidos con la equidad, dispuestos a mirar más allá del currículum tradicional.

Lo más difícil fue, sin duda, reconocer que como futura docente yo también formo parte de este sistema que muchas veces reproduce desigualdades sin notarlo. Tuve que cuestionarme, revisar mis propias creencias y ser muy honesta conmigo misma. Hubo momentos en los que me sentí impotente al no saber cómo intervenir sin imponer, o cómo hablar de género sin que se malinterpretara. Pero fue justo ahí donde crecí más como investigadora, como mujer y como maestra: entendiendo que el cambio no se da de un día para otro, pero sí comienza con una mirada crítica, una pregunta incómoda o una conversación sincera.

Uno de los principales aportes de esta investigación es su enfoque desde la voz de los niños y niñas. A diferencia de otros trabajos que analizan la equidad de género desde la perspectiva docente o desde los lineamientos institucionales, esta investigación se centró en recuperar las experiencias y percepciones de los propios alumnos y alumnas, a través de cuestionarios, dibujos, recortes y observaciones. Al hacerlo, se brinda una perspectiva genuina y directa sobre cómo el género se manifiesta en las relaciones interpersonales diarias, y sobre todo, se evidencia que los niños y niñas no solo replican lo que aprenden del entorno, sino que también tienen la capacidad de reflexionar, cuestionar e imaginar formas distintas de relacionarse.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se abren diversas posibilidades para continuar explorando las representaciones sociales del género en el ámbito escolar desde distintas perspectivas. Una línea prometedora es profundizar en el análisis del trabajo por proyectos como eje articulador para la enseñanza en la Nueva Escuela Mexicana (NEM), examinando cómo esta metodología puede favorecer la construcción de ambientes inclusivos que desafíen los estereotipos y promuevan la equidad de género. Investigaciones futuras podrían centrarse en diseñar y evaluar proyectos específicos que integren contenidos de género de forma transversal, involucrando no solo a estudiantes, sino también a docentes y familias en procesos colaborativos de transformación cultural.

Asimismo, resulta fundamental prestar atención a las prácticas cotidianas de los docentes, pues muchas veces los pequeños gestos, actitudes y decisiones en el aula pasan desapercibidos, pero tienen un impacto profundo en la formación de valores relacionados con la diversidad y el respeto.

Comprender cómo el interpretamos y abordamos el género en su quehacer diario permitirá identificar tanto buenas prácticas como áreas de oportunidad para fortalecer la formación docente y generar protocolos o guías que apoyen la equidad.

En cuanto a la práctica docente, es necesario integrar el enfoque de género dentro del trabajo por proyectos, creando espacios seguros para la expresión y el diálogo, y diseñando actividades que cuestionen los roles tradicionales y fomenten la reflexión crítica. El uso de materiales didácticos inclusivos, que visibilicen la diversidad y rompan estereotipos, así como la implementación de dinámicas participativas y espacios de convivencia basados en el respeto y la empatía, contribuyen a transformar la cultura escolar.

Además, la formación continua de las y los docentes es indispensable para sensibilizar y actualizar sus prácticas en torno a la equidad de género. Asimismo, la participación activa de las familias y la comunidad en este proceso fortalece la corresponsabilidad educativa y amplía el impacto de las acciones realizadas en la escuela.

Por último, es importante que como docentes nos involucremos en procesos de observación y autoevaluación, reflexionando críticamente sobre nuestro lenguaje, actitudes y prácticas cotidianas para identificar y modificar aquellas que puedan reproducir desigualdades de género, contribuyendo así a un entorno escolar más justo e inclusivo.

En definitiva, transformar las representaciones sociales de género en la escuela es un reto que requiere compromiso, sensibilidad y creatividad por parte de todos los actores educativos. Sin embargo, esta transformación es posible si desde lo cotidiano se asumen nuevas formas de mirar, escuchar y acompañar a las niñas y los niños en su proceso de construcción de identidad. Apostar por una educación que integre la perspectiva de género como eje transversal, que fomente el pensamiento crítico y que valore la diversidad. La escuela puede ser un espacio de cambio en donde los docentes nos convertimos en agentes activos de esta transformación, capaces de crear ambientes seguros, incluyentes y respetuosos donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente.

En resumen, esta investigación no solo me permitió analizar una problemática desde el punto de vista académico, sino también desde lo humano. Me hizo confirmar que trabajar con infancia es trabajar con semillas. Y que, si queremos una sociedad más justa, tenemos que empezar por lo cotidiano: por cómo miramos, hablamos y actuamos con nuestras niñas y niños en el día a día.

Las representaciones sociales del género no son elementos ajenos al quehacer diario, sino factores que influyen en la manera en que se construyen las relaciones, se resuelven los conflictos y se define la identidad dentro de la escuela.

Finalmente, esta investigación reafirma que las relaciones interpersonales no pueden entenderse sin considerar el género como un factor determinante. Las representaciones sociales que el alumnado construye a partir de su contexto algunas veces son inconscientes, pero estas no son estáticas; se forman, se reproducen y, lo más importante: pueden cambiarse. Apostar por una educación que cuestione, que escuche y que abrace la diversidad, es apostar por un futuro más justo y humano para todas y todos.

## Referencias

- Aguila, C. E. (2017). *Los hilos invisibles del género: Análisis de las prácticas e interacciones dentro del preescolar en relación con la reproducción y reconstrucción de estereotipos de género* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de San Luis Potosí].
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación*. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9088>
- Carlosama, Guerrón y Caicedo (2020). *Las relaciones de género y su incidencia en la convivencia escolar* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
- Casas, Chávez,(2022). *Igualdad de género: Una mirada feminista desde el trabajo social*. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.trabajosocial.unam.mx/publicaciones/2022/Portadas\\_pdf/Igualdad\\_de\\_Genero\\_3ra\\_vuelta.pdf](https://www.trabajosocial.unam.mx/publicaciones/2022/Portadas_pdf/Igualdad_de_Genero_3ra_vuelta.pdf)
- Castillo, R. (2016). Influencias del entorno en el juego infantil y estereotipos de género. *Para el Aula - IDEA*.[https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/202007/pea\\_019\\_0013\\_0.pdf?itok=puZvy4gUZW](https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/202007/pea_019_0013_0.pdf?itok=puZvy4gUZW)
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151–166.
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Cortez, y Morales.(2023). *Problemas de convivencia escolar en estudiantes después del confinamiento por la pandemia SARS COVID-19 en dos instituciones educativas* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/3059d701-c6fd-486e-ab6c-fc3296884d9d/content>
- Díaz, A. J. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *Revista de Estudios de Género: La Ventana*. <https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>
- Díaz, E. (2019). Socialización y género en la infancia: cómo aprenden los niños y las niñas a serlo. *Revista Mexicana de Estudios de Género*, 6(1), 45–59.

- Díaz, E., & Medrano, M. (2020). Infancia y estereotipos: el género en los juegos escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 23–41.
- González, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801212>
- Guel, J. M. (2019). *Sensibilizar en igualdad de género: Contribuciones teórico-metodológicas y didácticas para la intervención en el aula de educación primaria* [Tesis doctoral, BECENE-SLP]. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/565>
- Guel, J. M. (2021). Visibilizando estereotipos para sensibilizar en igualdad de género: Una experiencia de intervención didáctica con estudiantes de sexto grado de educación primaria. *GénEroos*, 91–120. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/16>
- Hernández, A. (2022). *Género y trabajo doméstico: miradas desde la infancia*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hernández, C. I., & Lozano Verduzco, I. (2023). Estudio de las identidades masculinas: Cómo se aprende a ser hombres en la Ciudad de México. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*. <https://doi.org/10.6018/igual.496381>
- INEGI. (2022, 29 de noviembre). El 75% de las personas que brindan cuidados del hogar en México son mujeres: INEGI. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/el-75-de-las-personas-que-brindan-cuidados-del-hogar-en-mexico-son-mujeres-inegi/>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2012). *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías*. Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/121>
- Lagarde, M. (1996). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.
- Lamas, M. (1994). Cuerpo: diferencia sexual y género. *Debate Feminista*, 10. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1994.10.1792>
- Leñero, M. I. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. PUEG-UNAM / SEP. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1039/1/images/equidad.pdf>
- Leñero, M. I. (2010). *Instrumentos para la evaluación de valores en la escuela primaria*. SEP.

- Lindor, M. (2022). Masculinidad hegemónica, roles de género y violencia intrafamiliar en Puebla-Tlaxcala, México. *Revista de Ciencias Sociales*, (178), 55–76.  
<https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/html/05-LINDOR178/05-LINDOR178.html>
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion* [Opinión pública] (traducción propia). New York: Harcourt, Brace and Company.
- Marante Hernández, M. (2018). *Estereotipos de género que influyen en la construcción de la identidad del niño* [Trabajo de fin de grado, Universidad de La Laguna].  
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/7142>
- Martín, M. (2017). *Infancia y género: juegos, juguetes y estereotipos*. Editorial Octaedro.
- Ramírez, M., & Aguilar, M. (2017). Representaciones de género en familias mexicanas y su impacto en la infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(73), 455–479.
- Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres. (2016). *Educación no sexista: Hacia una real transformación*.
- Red2Red Consultores S.L. (2008). *Guía de coeducación: Síntesis sobre la educación para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres*. Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad).  
<https://www.mtas.es/mujer>
- Romero y Cervantes. (2021). Desigualdades de género en el acceso a la práctica deportiva en la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 453–475.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2019). *Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369007>
- UNESCO. (2024). *La UNESCO en acción por la igualdad de género*.
- Varela, L. H. (2020). *El derecho humano a la identidad de género en niños, niñas y adolescentes: De la Ley de Identidad de Género al pleno reconocimiento y respeto de los derechos de niños/as transexuales y transgénero en la Argentina* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata].  
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/120849>

Vargas Sánchez, P. C. (2018). *Equidad de género desde la escuela: Una propuesta de educación con enfoque diferencial* [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstreams/e00b4dce-cd9f-4ad1-a680-c2dc5b351f54/download>

## Anexos.

### Anexo 1. Cuestionario 1. ¿Quién hace qué?

<b>Cuestionario 1. ¿Quién hace qué?</b>	
	Docente en formación: Enid Estefania Guerrero Torres
	
<b>¿Quién vive en tu casa?</b>	<b>¿Quién se va a trabajar?</b>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
<b>¿Quién se va a la escuela?</b>	<b>¿Quién te ayuda con la tarea?</b>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
<b>¿Quién cocina?</b>	<b>¿Quién se queda en casa mientras están en la escuela / trabajo?</b>
_____	_____
_____	_____
_____	_____
<b>¿Quién te cuida por las tardes?</b>	<b>En tu casa, ¿qué cosas te toca hacer a ti? ¿Y qué cosas hace tu hermana o hermano? ¿Son las mismas o diferentes?</b>
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Anexo 2. Cuestionario 2. Lo que piensan los niños y niñas sobre trabajar y jugar juntos.

**Cuestionario 2.**

**Lo que piensan los niños y niñas sobre trabajar y jugar juntos**

Docente en formación:  
Enid Estefanía Guerrero Torres



1. Cuando el maestro o maestra te dice que vas a trabajar en equipo, ¿con quién te gustaría trabajar y por qué?

---

---

---

3. ¿Con quién se trabaja mejor con las niñas o con los niños?

---

---

---

5. ¿Hay juegos o actividades que crees que son solo para niños o solo para niñas? ¿Cuáles?

---

---

---

7. ¿Como crees que beban comportarse las niñas?

---

---

---

2. ¿Qué cosas te gustaría que hiciera alguien cuando trabaja contigo en equipo?

---

---

---

4. ¿Con quién te gusta jugar más en el recreo? ¿Por qué?

---

---

---

6. ¿Alguna vez pensaste que no podías hacer algo porque eres niño o niña? ¿Qué fue?

---

---

---

8. ¿Cómo crees que deben comportarse los niños?

---

---

---

Enid Estefanía Guerrero Torres

Anexo 3. Escala estimativa de representaciones sociales de género.

**Escala de Representaciones sociales de Género.**  
¿Para quién es?

Docente en formación:  
Enid Estefanía Guerrero Torres



**Instrucciones:** Lee cada afirmación y marca si crees que se aplica más a un niño o a una niña.

Afirmación	Niño	Niña	AMBOS
Pueden practicar deportes.			
Deben encargarse más de ayudar en casa.			
No pueden expresar sus emociones.			
Tienen más posibilidades de ser jefes de equipo en la escuela.			
No deberían llorar o mostrar tristeza.			
Cuidar a los hermanos menores			
Deben ser más fuertes y no demostrar miedo			
Deben tener letra bonita			
Deben mantenerse en orden sin hacer ruido y travesuras			
Son quienes organizan como realizar los trabajos en equipo			
Son quienes deben realizar los dibujos en trabajos en equipo			
Las niñas deben juntarse con..			
Los niños deben juntarse con..			

Anexo 4. Estrategias de indagación inicial de género en las aulas de primaria Leñero (2010)

**Propuesta de Leñero (2010)**

Estrategias de indagación inicial de género en las aulas de primaria

Docente en formación:  
Enid Estefanía Guerrero Torres



NOMBRE:

grado y grupo:

fecha:

sexo:

Escribe un texto breve sobre tus juegos preferidos.

Haz un dibujo donde estés con quienes más te gusta jugar.

-Escribe sus nombres-

Recorta imágenes de los juguetes que te gustan, que tienes o te gustaría tener.



Adaptación: Enid Estefania Guerrero Torres



Adaptación: Enid Estefania Guerrero Torres

Evidencia de algunos cuestionarios aplicados.

Anexo 7. Cuestionario 1. Respuestas de niñas.

<p>¿Quién vive en tu casa?</p> <p>yo mi abuelay Mi MaMa</p>	<p>¿Quién se va a trabajar?</p> <p>Mi MaMa</p>
<p>¿Quién se va a la escuela?</p> <p>yo</p>	<p>¿Quién te cuida por las tardes?</p> <p>Mi abuelita</p>
<p>¿Quién cocina?</p> <p>Mi abuela</p>	<p>¿Quién se queda en casa mientras están en la escuela / trabajo?</p> <p>Mi abuela Se queda sola</p>
<p>¿Quién te cuida por las tardes?</p> <p>aveces Mi MaMa</p>	<p>En tu casa, ¿qué cosas te toca hacer a tí? ¿Y qué cosas hace tu hermana o hermano? ¿Son las mismas o diferentes?</p> <p>yo y Mi hermanitos gusta jugar</p>

<p>¿Quién vive en tu casa?</p> <p>Yo Mi Mamá y Papá</p>	<p>¿Quién se va a trabajar?</p> <p>Mi Mamá</p>
<p>¿Quién se va a la escuela?</p> <p>Yo</p>	<p>¿Quién te cuida por las tardes?</p> <p>Mi Mamá</p>
<p>¿Quién cocina?</p> <p>Mi Mamá</p>	<p>¿Quién se queda en casa mientras están en la escuela / trabajo?</p> <p>Mi Mamá</p>
<p>¿Quién te cuida por las tardes?</p> <p>Mi Abuelita</p>	<p>En tu casa, ¿qué cosas te toca hacer a tí? ¿Y qué cosas hace tu hermana o hermano? ¿Son las mismas o diferentes?</p> <p>Tiendo mi cama y Mi hermana limpia su cuarto</p>

Anexo 8. Cuestionario 1. Respuestas de niños.

Indagación inicial de género en las aulas de primaria. Docente en formación: Enid Estefanía Guerrero Torres

<p>¿Quién vive en tu casa?</p> <p>Papá mamá hermano</p>	<p>¿Quién se va a trabajar?</p> <p>papá mamá</p>
<p>¿Quién se va a la escuela?</p> <p>Hermano yo</p>	<p>¿Quién te cuida por las tardes?</p> <p>mamá</p>
<p>¿Quién cocina?</p> <p>nana</p>	<p>¿Quién se queda en casa mientras están en la escuela / trabajo?</p> <p>Papá mamá</p>
<p>¿Quién te cuida por las tardes?</p> <p>mamá</p>	<p>En tu casa, ¿qué cosas te toca hacer a tí? ¿Y qué cosas hace tu hermana o hermano? ¿Son las mismas o diferentes?</p> <p>hermano brax y yo jugo solo</p>

Indagación inicial de género en las aulas de primaria. Docente en formación: Enid Estefanía Guerrero Torres

<p>¿Quién vive en tu casa?</p> <p>Mamá y papá hermano y yo</p>	<p>¿Quién se va a trabajar?</p> <p>los dos</p>
<p>¿Quién se va a la escuela?</p> <p>yo</p>	<p>¿Quién te cuida por las tardes?</p> <p>nadie y cuida mi hermano</p>
<p>¿Quién cocina?</p> <p>MáMa</p>	<p>¿Quién se queda en casa mientras están en la escuela / trabajo?</p> <p>nadie</p>
<p>¿Quién te cuida por las tardes?</p>	<p>En tu casa, ¿qué cosas te toca hacer a tí? ¿Y qué cosas hace tu hermana o hermano? ¿Son las mismas o diferentes?</p> <p>yo agotado en la casa y Mi hermano nada</p>

Anexo 9. Cuestionario 2. Respuestas de niñas.

<p>1. Cuando el maestro o maestra te dice que vas a trabajar en equipo, ¿con quién te gustaría trabajar y por qué?</p> <p>con mis amigas por que lo hacemos genial</p>	<p>2. ¿Qué cosas te gustaría que hiciera alguien cuando trabaja contigo en equipo?</p> <p>hacena limpio Y bien</p>	<p>1. Cuando el maestro o maestra te dice que vas a trabajar en equipo, ¿con quién te gustaría trabajar y por qué?</p> <p>con lisset por que es lista</p>	<p>2. ¿Qué cosas te gustaría que hiciera alguien cuando trabaja contigo en equipo?</p> <p>que trabajen</p>
<p>3. ¿Con quién se trabaja mejor con las niñas o con los niños?</p> <p>las niñas por que lo hacen bonito</p>	<p>4. ¿Con quién te gusta jugar más en el recreo? ¿Por qué?</p> <p>mariana Y alessandra por que nos son brossas</p>	<p>3. ¿Con quién se trabaja mejor con las niñas o con los niños?</p> <p>con las niñas por que son educadas</p>	<p>4. ¿Con quién te gusta jugar más en el recreo? ¿Por qué?</p> <p>alesandra Mariana Melchi Wendy Paublina</p>
<p>5. ¿Hay juegos o actividades que crees que son solo para niños o solo para niñas? ¿Cuáles?</p> <p>la cosinita es para niña</p>	<p>6. ¿Alguna vez pensaste que no podías hacer algo porque eres niño o niña? ¿Qué fue?</p> <p>justa con los chico</p>	<p>5. ¿Hay juegos o actividades que crees que son solo para niños o solo para niñas? ¿Cuáles?</p> <p>jugar con miñe cas es para niñas</p>	<p>6. ¿Alguna vez pensaste que no podías hacer algo porque eres niño o niña? ¿Qué fue?</p> <p>nada</p>
<p>7. ¿Cómo crees que beban comportarse las niñas?</p> <p>son buenas amigas Y buena gente</p>	<p>8. ¿Cómo crees que deben comportarse los niños?</p> <p>como niños buenos Y compartidos</p>	<p>7. ¿Cómo crees que beban comportarse las niñas?</p> <p>educadas</p>	<p>8. ¿Cómo crees que deben comportarse los niños?</p> <p>educados</p>

Anexo 10 Cuestionario 2. Respuestas de niños.

Indagación inicial de género en las aulas de primaria. *Alexis*

Docente en formación:  
Enid Estefanía Guerrero Torres

Indagación inicial de género en las aulas de primaria.

Docente en formación:  
Enid Estefanía Guerrero Torres

<p>1. Cuando el maestro o maestra te dice que vas a trabajar en equipo, ¿con quién te gustaría trabajar y por qué?</p> <p>si por que esto chido</p>	<p>2. ¿Qué cosas te gustaría que hiciera alguien cuando trabaja contigo en equipo?</p> <p>no mas que me pose la pelota</p>
<p>3. ¿Con quién se trabaja mejor con las niñas o con los niños?</p> <p>con los niño por que trabajan mejor</p>	<p>4. ¿Con quién te gusta jugar más en el recreo? ¿Por qué?</p> <p>con mis amigos por que juego con ellos</p>
<p>5. ¿Hay juegos o actividades que crees que son solo para niños o solo para niñas? ¿Cuáles?</p> <p>El fut le gusta a los niños por que los</p>	<p>6. ¿Alguna vez pensaste que no podías hacer algo porque eres niño o niña? ¿Qué fue?</p> <p>no se que aria de da la qudaria</p>
<p>7. ¿Cómo crees que beban comportarse las niñas?</p> <p>por que son más selosas</p>	<p>8. ¿Cómo crees que deben comportarse los niños?</p> <p>respeto para las niñas</p>

<p>1. Cuando el maestro o maestra te dice que vas a trabajar en equipo, ¿con quién te gustaría trabajar y por qué?</p> <p>con Neymar y Jker por que son mis mejores amigos</p>	<p>2. ¿Qué cosas te gustaría que hiciera alguien cuando trabaja contigo en equipo?</p> <p>apollard</p>
<p>3. ¿Con quién se trabaja mejor con las niñas o con los niños?</p> <p>los niños por que somos fuertes</p>	<p>4. ¿Con quién te gusta jugar más en el recreo? ¿Por qué?</p> <p>Jker y Neymar por que me ayu da</p>
<p>5. ¿Hay juegos o actividades que crees que son solo para niños o solo para niñas? ¿Cuáles?</p> <p>los niños por que somos más fuerte</p>	<p>6. ¿Alguna vez pensaste que no podías hacer algo porque eres niño o niña? ¿Qué fue?</p> <p>si me apollardo</p>
<p>7. ¿Cómo crees que beban comportarse las niñas?</p> <p>educadas fuertes</p>	<p>8. ¿Cómo crees que deben comportarse los niños?</p> <p>educadas fuertes</p>

Anexo 11. Estrategias para la indagación inicial de género en las aulas de primaria Leñero (2010) Instrumento aplicado a niñas.

grado y grupo: 3<sup>a</sup> A    fecha: 2025    sexo: Niña

Escribe un texto breve sobre tus juegos preferidos.

me gusta jugar a las muñecas porque juego con mi mamá y se llama por la pasta en trozos y los secca

Haz un dibujo donde estés con quienes más te gusta jugar.

-Escribe sus nombres-

maná para mamá para papá para la niña y el niño (Juan exmano)

Recorta imágenes de los juguetes que te gustan, que tienes o te gustaría tener.

grado y grupo: 3<sup>a</sup> A    fecha: 11/03/25    sexo: mujer

Escribe un texto breve sobre tus juegos preferidos.

basta escondidas, a las atrapadas una muñecas, a la escuela y a la casita. basta me gusta jugar con mi sobrina con mi prima a las muñecas con mi hermano a las escondidas y a la escuela uno con mi papa

Haz un dibujo donde estés con quienes más te gusta jugar.

-Escribe sus nombres-

a las escondidas con mi hermano

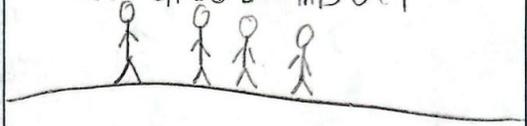
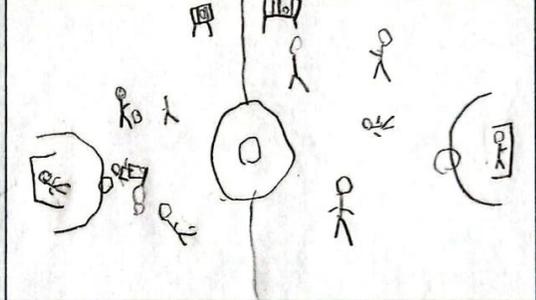
1.. 2...

Recorta imágenes de los juguetes que te gustan, que tienes o te gustaría tener.

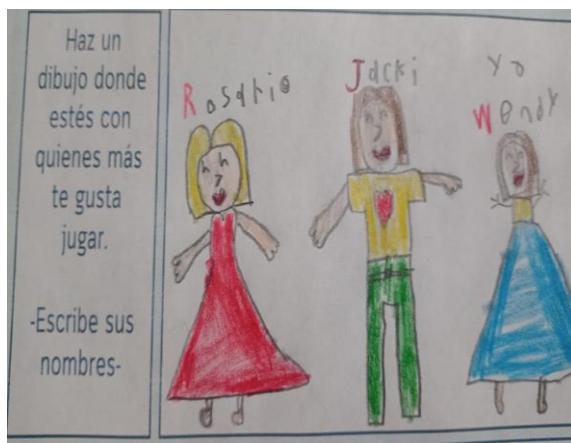
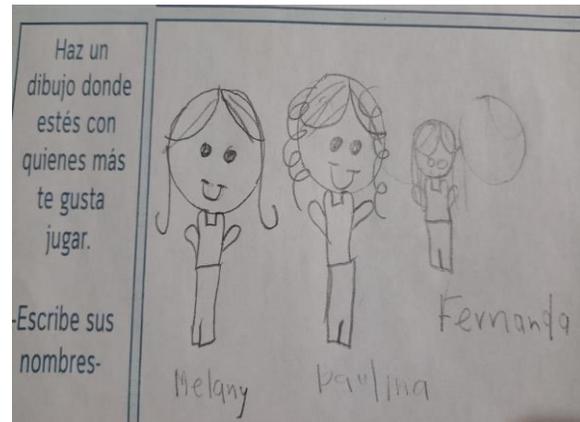
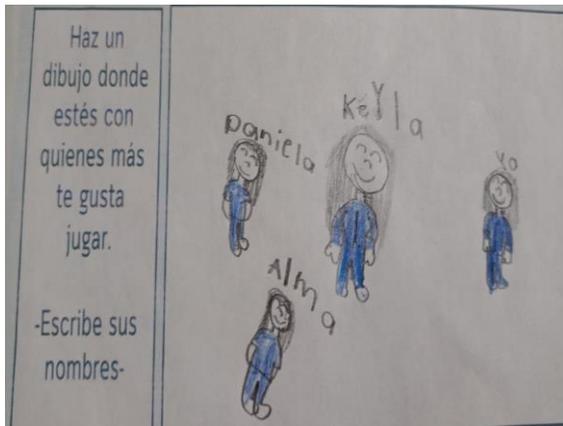
Escaneado con CamScanner

Escaneado con CamScanner

Anexo 12. Estrategias para la indagación inicial de género en las aulas de primaria Leñero (2010) Instrumento aplicado a niños.

grado y grupo	fecha	sexo: <u>varón</u>
Escribe un texto breve sobre tus juegos preferidos.	<p>Jugar fútbol con mis amigos porque es divertido</p> 	
<p>Haz un dibujo donde estés con quienes más te gusta jugar.</p> <p>-Escribe sus nombres-</p>	<p>derion y Luis miguel</p> 	
<p>Recorta imágenes de los juguetes que te gustan, que tienes o te gustaría tener.</p>		
grado y grupo: <u>3º A</u>	fecha <u>11 03 25</u>	sexo: <u>niño</u>
Escribe un texto breve sobre tus juegos preferidos.	<p>me gusta jugar futbol porque es un deporte muy divertido y puedes jugar con tus amigos y hermanos</p>	
<p>Haz un dibujo donde estés con quienes más te gusta jugar.</p> <p>-Escribe sus nombres-</p>		
<p>Recorta imágenes de los juguetes que te gustan, que tienes o te gustaría tener.</p>		

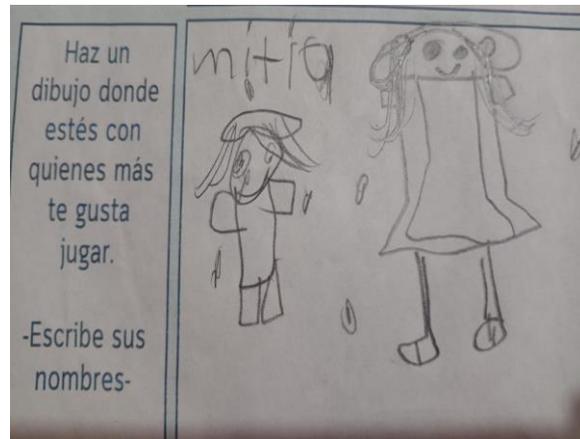
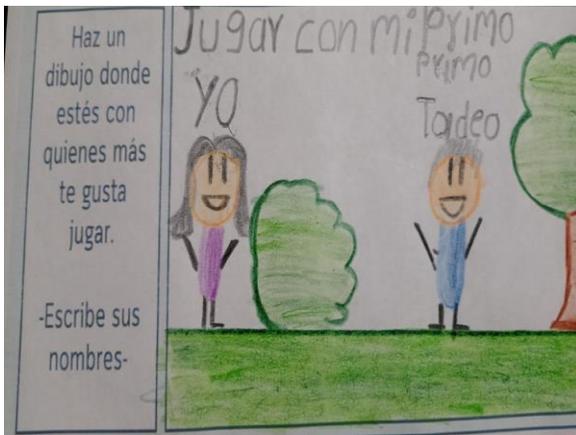
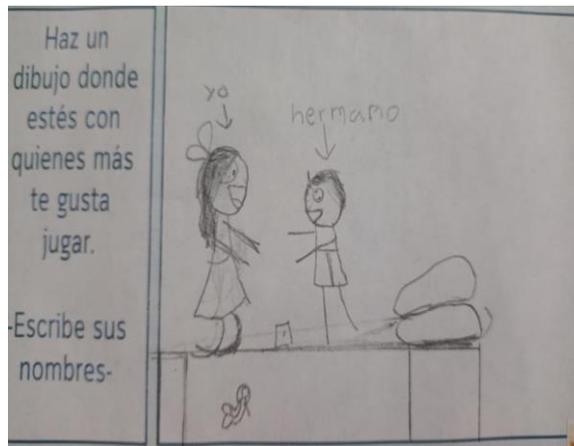
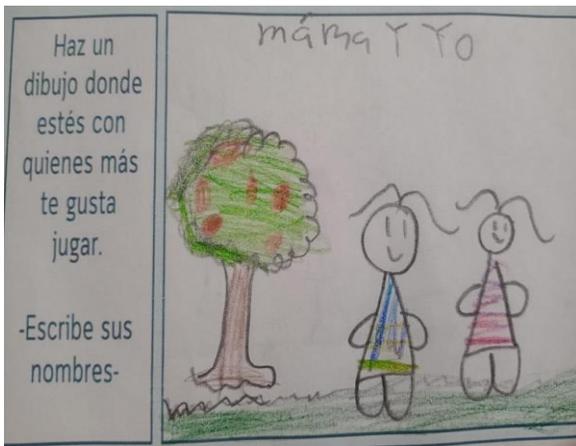
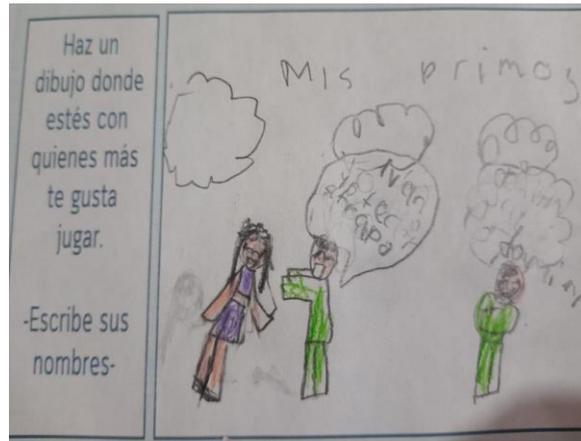
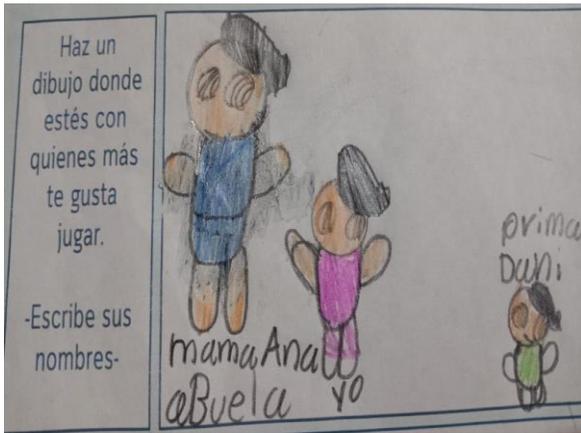
Anexo 13. Dibujos realizados por las niñas sobre con quien les gusta jugar. (Solo con otras niñas)



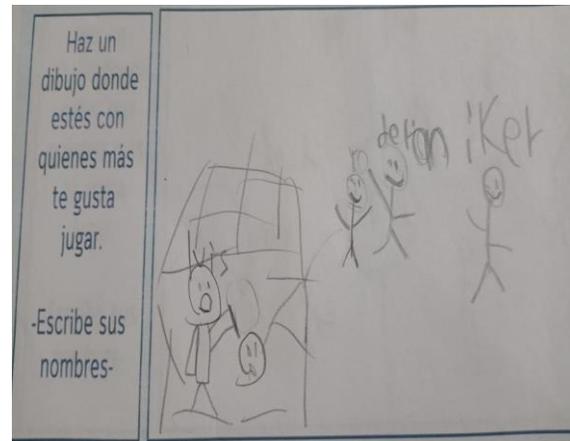
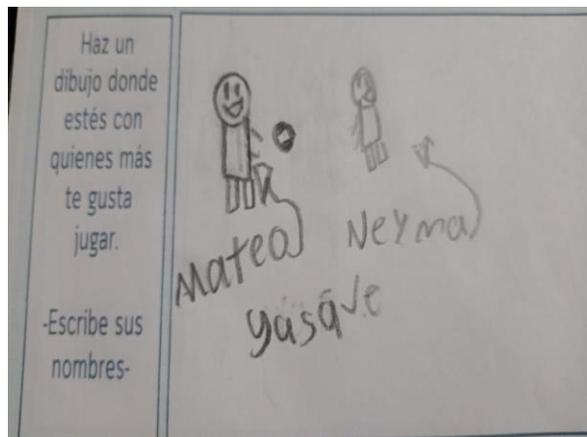
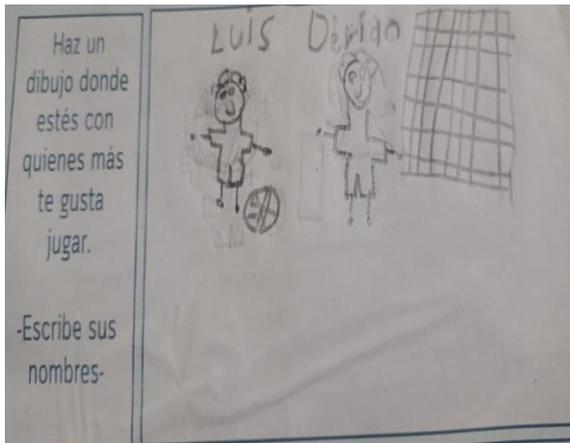
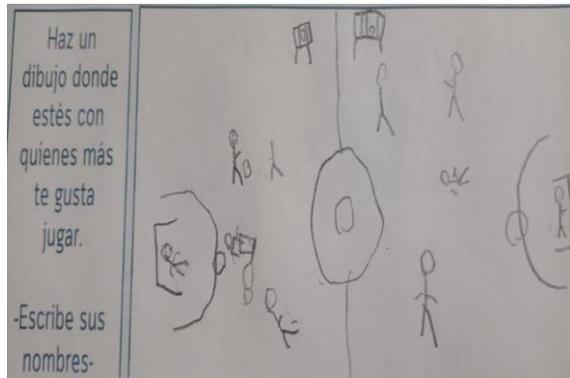
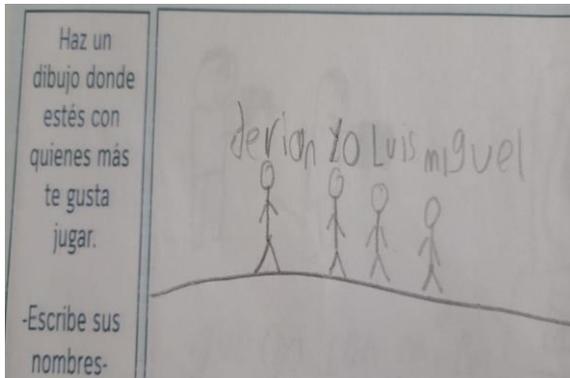
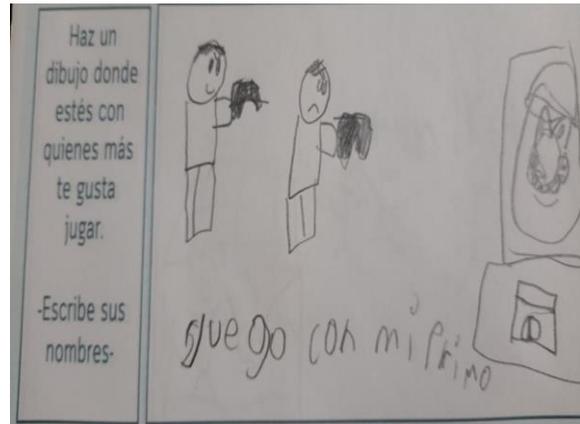
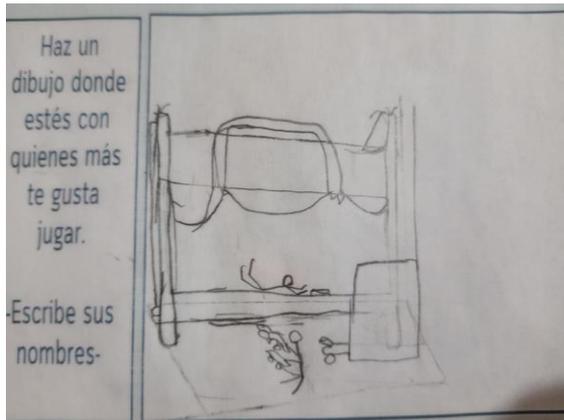
Anexo 14. Dibujos realizados por las niñas sobre con quien les gusta jugar. (Niños u niñas)



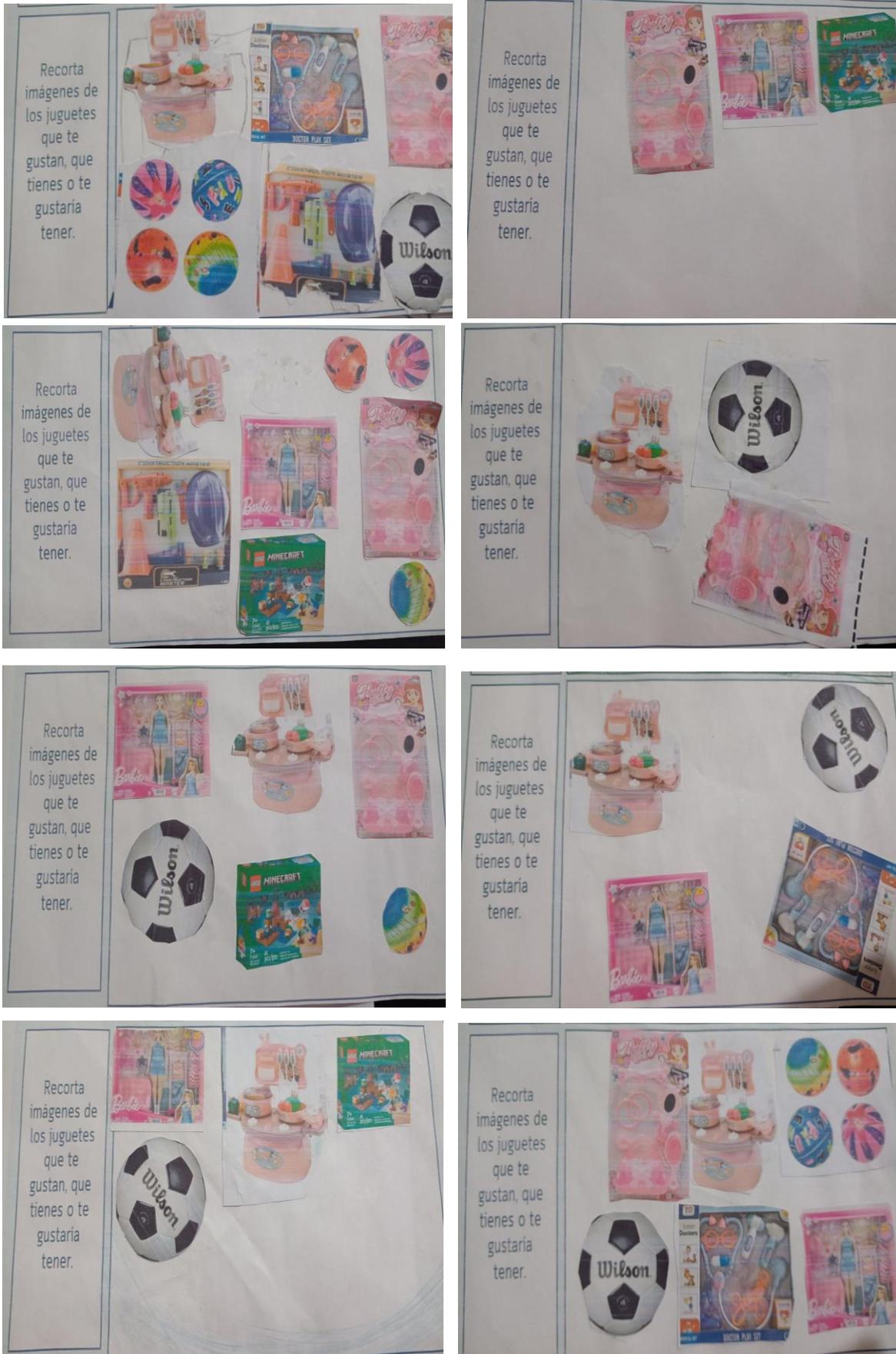
Anexo 15. Dibujos realizados por las niñas sobre con quien les gusta jugar. (Familia)



Anexo 16. Dibujos realizados por los niños sobre con quien les gusta jugar.



Anexo 16. Recorte y clasificación de imágenes de juguetes, que les gustan, tienen o les gustaría tener. (Niñas)





Anexo 17. Recorte y clasificación de imágenes de juguetes, que les gustan, tienen o les gustaría tener. (Niños)

