



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

TITULO: Cuestionando los estereotipos en la escuela primaria: una intervención educativa con enfoque de género

AUTOR: Norma Monserrat Cardona Santos

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Género, Estereotipos, Enfoque de género, Nueva Escuela Mexicana, Investigación-acción

**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**

GENERACIÓN

2022



2026

**CUESTIONANDO LOS ESTEREOTIPOS EN LA ESCUELA PRIMARIA: UNA
INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ENFOQUE DE GÉNERO**

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

PRESENTA:

NORMA MONSERRAT CARDONA SANTOS

ASESORA:

DRA. ANA EDITH DE LA TORRE CÁRDENAS

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

MAYO 2026



**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 Norma Monserrat Cardona Santos
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

**CUESTIONANDO LOS ESTEREOTIPOS EN LA ESCUELA PRIMARIA: UNA INTERVENCIÓN
EDUCATIVA CON ENFOQUE DE GÉNERO**

en la modalidad de: Tesis de Investigación para obtener el grado de
Licenciatura en Educación Primaria

en la generación 2022-2026 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 7 días del mes de JULIO de 2026.

ATENTAMENTE.

Norma Monserrat Cardona Santos

Norma Monserrat Cardona Santos
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

San Luis Potosí, S.L.P.; a 19 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. CARDONA SANTOS NORMA MONSERRAT
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

Titulado:

CUESTIONANDO LOS ESTEREOTIPOS EN LA ESCUELA PRIMARIA: UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON ENFOQUE DE GÉNERO

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. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES



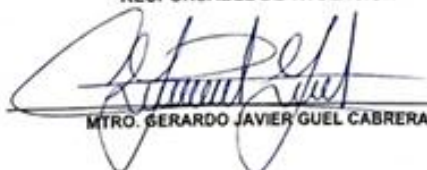
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS



MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

RESPONSABLE DE TITULACIÓN



MTR. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL



DRA. ANA EDITH DE LA TORRE CARDENAS



Agradecimientos:

Agradezco infinitamente a Dios por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida, por darme fuerza, sabiduría y esperanza para continuar aun en los días más difíciles. Gracias por acompañarme en cada paso de este camino y por ayudarme a cumplir uno de mis más grandes sueños.

Quiero agradecerme también a mí misma, porque a pesar de las dificultades, los retos, el cansancio y las lágrimas vividas durante estos cuatro años, nunca dejé de luchar por esta meta. Hoy veo reflejado todo mi esfuerzo, dedicación y constancia en este logro tan significativo.

A mis padres, Griselda Eugenia Santos Ortiz y Aquiles Cuauhtémoc Cardona Murillo, les agradezco profundamente por su amor incondicional, sus consejos, su paciencia y por apoyarme siempre en cada una de mis decisiones. Gracias por ser mi inspiración, mi fortaleza y el motor que me impulsó a seguir adelante cuando sentía que no podía más.

A mi hermana Mariana Abigail, gracias por estar conmigo en todo momento, por escucharme, comprenderme y brindarme siempre tu apoyo incondicional. A mi hermano José Iván Palomo Santos y a mi sobrino Thiago, gracias por formar parte de este camino y animarme y acompañarme durante esta etapa tan importante de mi vida.

Con mucho amor y gratitud, dedico esta tesis a mi abuelita, Gregoria Murillo Gutiérrez, quien desde mi infancia ha sido una de las personas más importantes en mi vida. Gracias por cuidarme, protegerme y brindarme siempre su amor incondicional. Cada enseñanza, consejo y momento compartido permanecerán siempre en mi corazón. Este logro también le pertenece, porque su apoyo fue fundamental para llegar hasta aquí.

A toda mi familia materna y paterna, por acompañarme a lo largo de este camino, por creer en mí y motivarme a seguir adelante aun en los momentos más difíciles. Gracias por su cariño, comprensión y apoyo constante, porque cada palabra de aliento me dio fuerzas para continuar luchando por mis sueños.

A mis queridas amigas Aidé Sánchez, Karina Guevara, gracias por su amistad, compañía y apoyo durante esta etapa normalista. Gracias por cada consejo, palabra de aliento, risas y momentos compartidos que hicieron este camino más llevadero y especial.

Este logro también va dedicado con mucho amor a mi perrita Estrellita, quien aunque hoy ya no está físicamente conmigo, estuvo presente durante todo este proceso, acompañándome en mis desvelos, alegrías y momentos difíciles. Su recuerdo permanecerá siempre en mi corazón.

Agradezco sinceramente a mi asesora de tesis, la Dra. Ana Edith de la Torre Cárdenas, por su guía, paciencia, conocimientos y motivación constante durante la realización de este trabajo. Gracias por impulsarme a crecer académica y profesionalmente.

Asimismo, agradezco a mi Maestra Titular, María Teresa Campos Martínez, por abrirme las puertas de su aula y brindarme la oportunidad de aprender, crecer y desarrollarme dentro del aula, así como por su apoyo y confianza durante este ciclo escolar.

Finalmente, agradezco con todo mi cariño a mis queridos alumnos y alumnas, quienes fueron parte fundamental de esta experiencia. Gracias por permitirme acompañarlos en su aprendizaje y por dejar en mí enseñanzas y recuerdos que llevaré siempre conmigo.

Hoy culmino una etapa muy importante de mi vida, y me llena de felicidad dedicar este logro a las personas que han sido mi mayor inspiración y fortaleza.

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.”

— Nelson Mandela

Índice

Introducción	8
Capítulo I. Planteamiento del Problema	10
Contextualización del Problema.....	10
Descripción del Problema.....	11
Formulación del Problema.....	13
Justificación	15
Capítulo II. Fundamentación Teórica.....	17
Estado del Arte	17
Antecedentes.....	21
Marco Teórico.....	27
<i>Conceptualización de Estereotipos de Género</i>	27
<i>Diferencia entre Sexo y Género</i>	28
<i>Los Estereotipos y Roles de Género</i>	29
<i>Género y Educación</i>	31
<i>Roles de Género y Convivencia</i>	32
<i>Enseñanza con Perspectiva de Género</i>	34
<i>Marco Curricular para la Enseñanza con Enfoque de Género</i>	36
Capítulo III. Fundamentación Metodológica.....	39
Paradigma Socio-crítico en la Investigación	39
Enfoque Cualitativo y Diseño de Investigación.....	39
Etapas de la Investigación.....	40
Instrumentos de Recolección de Información	40
Análisis de Datos.....	42
Criterios Éticos de la Investigación	43
Capítulo IV. Diagnóstico	44
Identificando los Estereotipos en la Comunidad Escolar	44
Grandes Mujeres de la Historia	53
Capítulo V. Intervención	66
Intervención I: Jugando y Analizando con los Estereotipos.....	68
Lo que creemos ser: descubriendo ideas sobre niños y niñas.....	69
Hablemos Claro: Cuestionando lo que nos han Enseñado	75
De la vida Real al Cambio: Transformando Acciones Cotidianas	80

Nuevas ideas, nuevas formas: construyendo igualdad	84
Valorando la Primera Intervención	91
Intervención II. Niñas y Niños Contra los Estereotipos	94
Jugando y Descubriendo: ¿Dónde Están los Estereotipos?	96
Mi Historia Cuenta: ¿Cómo Influyen los Estereotipos en mi Vida?	101
Creando Igualdad: Mensajes que Transforman	111
<i>Alzamos la Voz: Compartiendo lo que Aprendimos</i>	114
Valorando la Segunda Intervención	117
Intervención III. Transformando los Estereotipos	119
Descubriendo lo que Pensamos: Rompiendo Ideas Sobre Niños y Niñas	120
Iguales en Casa y en la Escuela: Aprendiendo a Convivir con Respeto	122
Mirando mi Realidad: ¿Hay Igualdad en mi Familia?	123
Cuentos que Cambian: Reinventando Historias sin Estereotipos	133
Evaluación de las Intervenciones	139
Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones	143
Referencias	146
Anexos	149

Introducción

La presente tesis se llevó a cabo en una escuela primaria José Tiberio Morán Aguilar, específicamente en el grupo de tercer grado “B”, el cual está conformado por 11 niñas y 15 niños. Este grupo se encuentra en una etapa muy importante de su desarrollo, ya que es donde comienzan a fortalecer su forma de pensar, relacionarse y construir su identidad. Durante mi estancia en el aula, pude identificar como problemática principal la presencia de roles y estereotipos de género que influyen en la manera en que las y los alumnos participan, conviven y se perciben a sí mismos.

A partir de un diagnóstico inicial, observé distintas situaciones que reflejan estos estereotipos, como la idea de que ciertas actividades, juegos o responsabilidades son solo para niñas o solo para niños. También noté comentarios y actitudes que limitaban la participación equitativa dentro del grupo, reforzando ideas tradicionales sobre lo masculino y lo femenino. Esto me permitió darme cuenta de la importancia de intervenir desde el ámbito educativo para generar un cambio en estas formas de pensar.

Esta tesis se fundamenta en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales propias de la formación docente. En cuanto a las competencias genéricas, se ponen en práctica habilidades como la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo. Por otro lado, las competencias profesionales se reflejan en la planeación, aplicación y evaluación de actividades didácticas, así como en la capacidad de atender problemáticas reales dentro del aula.

La pregunta de investigación que guía el trabajo fue ¿De qué manera la implementación de estrategias educativas con enfoque de género favorece el cuestionamiento de los estereotipos de género en alumnos de tercer grado de educación primaria? Con base en esta pregunta, el propósito de la investigación es promover la igualdad de género en el grupo, mediante actividades que fomenten la reflexión, el análisis y la participación equitativa entre niñas y niños.

Para lograrlo, el trabajo se organizó en distintas etapas. Primero se realizó un diagnóstico del grupo para identificar la problemática, posteriormente se diseñaron y

aplicaron tres intervenciones didácticas, cada una guiada por objetivos específicos enfocados en reconocer, cuestionar y transformar los estereotipos de género presentes en el aula.

Finalmente, esta tesis se encuentra estructurada en seis capítulos. En el primero se presenta el planteamiento del problema; en el segundo, la fundamentación teórica; en el tercero, la fundamentación metodológica; en el cuarto, el diagnóstico realizado; en el quinto, las intervenciones desarrolladas; y, por último, en el sexto capítulo, se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

El presente capítulo tiene como propósito plantear y delimitar el problema de investigación que da origen a esta tesis de intervención educativa. En él se describe el contexto escolar y social en el que se inserta el grupo de educación primaria objeto de estudio, así como la situación problemática relacionada con la presencia de estereotipos que influyen en las formas de interacción y convivencia entre los alumnos.

Asimismo, se exponen las evidencias empíricas y fundamentos teóricos iniciales que permiten comprender la relevancia del problema, se realiza su delimitación espacio-temporal y poblacional, y se formula el problema central de investigación. Finalmente, se justifica la pertinencia del estudio y su viabilidad, destacando la necesidad de diseñar e implementar una intervención educativa orientada al cuestionamiento crítico de los estereotipos, con el propósito de favorecer una convivencia escolar más equitativa, respetuosa e inclusiva.

Contextualización del Problema

La Escuela Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar está ubicada en un contexto urbano, en la capital del estado de San Luis Potosí, y atiende a una población estudiantil diversa. La institución se encuentra en una comunidad con un nivel socioeconómico medio-bajo, caracterizada por la cercanía entre las familias, el respeto hacia las figuras docentes y la participación activa en las actividades escolares. Sin embargo, se identifican prácticas tradicionales vinculadas al género que influyen en la dinámica social de la comunidad escolar. (Anexo 1)

Dentro del aula, el grupo cuenta con una docente titular encargada del desarrollo de las actividades académicas y la organización del trabajo escolar. Asimismo, se encuentra la presencia de su servidora una docente en formación (practicante), quien apoya en la implementación de actividades, el acompañamiento a los alumnos y el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La escuela dispone de una infraestructura básica y funcional, así como de una planta docente comprometida con el desarrollo integral del alumnado. El ambiente escolar se percibe favorable para el aprendizaje; no obstante, aún existen áreas de oportunidad en cuanto a la promoción de la equidad de género, debido a la persistencia de patrones culturales que asignan roles diferenciados a niñas y niños.

El grupo intervenido fue 3° “B”, conformado por 26 estudiantes: 11 niñas y 15 niños cuyas edades oscilan entre los 7 y 8 años. En general, se trata de un grupo participativo, con disposición para el trabajo escolar y entusiasmo por las actividades lúdicas y creativas. Los estudiantes muestran interés en expresar sus ideas y comparten con facilidad sus experiencias personales, lo que enriquece la dinámica del aula.

Descripción del Problema

En el presente en el que vivimos los temas de género son cada vez más importantes y visibles en diversos ámbitos de la sociedad en ellas se incluye la comunidad, la educación, la familia, los medios de comunicación y en el ámbito laboral. Considero que en el presente en el que vivimos, los temas de género se han convertido en eje central de reflexión.

Los estereotipos de género, a lo largo de nuestras vidas, han construido una forma de percibir y relacionarnos con el mundo, limitando en muchos casos nuestras oportunidades y condicionando nuestras conductas.

Estos estereotipos generan expectativas sobre cómo deben actuar hombres y mujeres, influyendo en la toma de decisiones, en la autoestima y en la forma en que se desarrollan las relaciones interpersonales (Lagarde, 2018). Además, de acuerdo con la UNESCO (2020), los estereotipos de género perpetúan la desigualdad al normalizar roles tradicionales que restringen el potencial de las personas y afectan su participación en la educación, el trabajo y la vida pública.

Nosotros, como personas, hemos crecido bajo estas ideas, lo que ha hecho que en muchas ocasiones nuestras actividades, gustos y metas se vieran determinadas únicamente por el hecho de ser mujeres u hombres. Esta influencia social ha marcado el tipo de juegos que se nos permitían, las responsabilidades

asignadas en casa e incluso las aspiraciones profesionales, reforzando la división de roles de género y limitando nuestra libertad de elección.

De ahí, estas creencias se transmiten a las familias como parte de una construcción social que moldea la forma en que educamos y nos relacionamos. Posteriormente, pasan a nuestros hijos e hijas, quienes reproducen estas mismas ideas en su vida cotidiana, y finalmente se hacen presentes en la escuela, donde los estereotipos de género influyen en la dinámica escolar, las expectativas docentes y la interacción entre los estudiantes. Así también los docentes son portavoces de sus propias creencias y reproducen los estereotipos tanto en sus discursos como en sus prácticas.

En este contexto, la escuela se convierte en un espacio crucial donde se refuerzan o se cuestionan dichas creencias.

Por ejemplo, en muchas ocasiones se asignan tareas, juegos o responsabilidades según el sexo del alumnado sea niño o niña, como pedir a las niñas que cuiden el orden y a los niños que carguen objetos pesados, reforzando así los roles tradicionales. Este tipo de prácticas, aunque parezcan simples, contribuyen a mantener la desigualdad y a limitar el desarrollo pleno de niñas y niños.

En la educación primaria, estas diferencias se vuelven evidentes en la manera en que el alumnado elige sus juegos, participa en clase y se relaciona con sus compañeros.

Incluso, con las actividades escolares, los niños y las niñas deberían poder comentar y cuestionar estas situaciones, lo que permite abrir espacios de diálogo donde se fomente la reflexión, la empatía y la equidad.

Por ello, resulta fundamental que la institución educativa asuma un papel activo en la transformación de estas dinámicas, promoviendo la igualdad de género a través de estrategias pedagógicas que visibilicen el problema. La intervención educativa debe ir más allá de la transmisión de conocimientos: es necesario crear ambientes inclusivos, implementar materiales didácticos con perspectiva de género y ofrecer experiencias de aprendizaje que cuestionen los estereotipos, permitiendo a cada estudiante desarrollarse de acuerdo con sus intereses y potencial, sin limitaciones

impuestas por su sexo, siendo así el propósito que se persigue con la presente intervención.

Cuando la escuela fomenta el respeto, la equidad y la diversidad, se convierte en un agente de cambio que impacta no solo a las y los alumnos y alumnas, sino también a sus familias y, en consecuencia, a la sociedad. De esta manera, se contribuye a la construcción de una cultura más justa, en la que las nuevas generaciones tengan la oportunidad de crecer libres de prejuicios y puedan elegir su propio camino sin restricciones de género.

Formulación del Problema

A pesar de los avances en la igualdad de género, los estereotipos tradicionales continúan presentes en la educación primaria, condicionando la forma en que los niños y las niñas perciben sus roles, capacidades y aspiraciones. En muchos contextos escolares, se observa que los estudiantes reproducen expectativas sobre lo que “debe” ser o hacer un niño o una niña, lo que limita su libertad de elección y afecta su desarrollo integral.

En el grupo de la Escuela Primaria Profesor José Tiberio Moran Aguilar, las conductas, las actitudes, los discursos y los dibujos del alumnado evidencian esta tendencia: los niños se asocian principalmente con actividades deportivas, juegos de fuerza y profesiones vinculadas al liderazgo o la protección, mientras que las niñas se vinculan con actividades de cuidado, estética y profesiones relacionadas con la enseñanza o la atención a otros. Aunque se identifican casos que cuestionan los roles tradicionales, éstos son limitados, lo que indica que la mayoría de los estudiantes internaliza y reproduce estereotipos de género de manera consistente.

Esta situación tiene implicaciones importantes para la educación, ya que los estereotipos pueden restringir la participación equitativa, condicionar la expresión de emociones, limitar la exploración de intereses y consolidar desigualdades desde la infancia. Además, refleja la influencia combinada de la socialización familiar, la cultura y los medios de comunicación en la construcción de la identidad de género de los estudiantes.

Por lo anterior, resulta necesario implementar estrategias educativas que fomenten la equidad de género, promuevan la exploración libre de intereses y habilidades, y fortalezcan la valoración de la diversidad, generando espacios de reflexión crítica que cuestionen los roles tradicionales y permitan una participación inclusiva y respetuosa de todos los alumnos y alumnas.

La presencia de actitudes y comportamientos que reflejan estereotipos de género, en el grupo de estudio, genera desigualdad en la participación y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, algunos alumnos tienden a asumir roles de liderazgo y comentarios masculinos diciendo que por ser niña no puedes jugar fútbol, o que por el simple hecho de ser niña eres “chillona”, mientras que las alumnas quedan excluidas a actividades donde en su entorno se encuentren los niños, lo que limita la participación equitativa y afecta el desarrollo integral de todos y a una convivencia equitativa. Se presentó una situación incluso que los alumnos no juntaban a las niñas a jugar fútbol porque decían “que el fútbol era para niños” y que si no serías una niña “marimacha”. Esta situación evidencia la necesidad de reflexionar e investigar sobre cómo se manifiestan los problemas de género en el aula, además de explorar estrategias que fomenten un ambiente educativo más justo y equitativo.

Para abordar esta problemática, la investigación plantea la siguiente pregunta:

¿De qué manera la implementación de estrategias educativas con enfoque de género favorece el cuestionamiento de los estereotipos de género en alumnos de tercer grado de educación primaria?

Con el fin de dar respuesta a esta pregunta, se establece como objetivo general el siguiente:

Diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas con enfoque de género para favorecer el cuestionamiento de los estereotipos de género en alumnos de tercer grado de educación primaria.

Y como objetivos específicos:

- Identificar los estereotipos de género presentes en el grupo

- Diseñar e implementar actividades educativas que promuevan la equidad, promoviendo que las alumnas y alumnos cuestionen los estereotipos vigentes
- Evaluar los cambios en la percepción de las alumnas y los alumnos tras las intervenciones.

En este sentido, la presente investigación parte del supuesto de que, si se aplican estrategias pedagógicas con enfoque de género, será posible promover en las y los alumnos el cuestionamiento que rompa la reproducción de estereotipos de género en el aula, fomentando un ambiente de aprendizaje más equitativo y promoviendo el desarrollo integral de todas y todos. Cuando en la escuela se promueven espacios de respeto e inclusión, el alumnado desarrolla la confianza para participar, compartir experiencias y proponer soluciones, fortaleciendo así su sentido de pertenencia al grupo.

Justificación

La presente investigación se justifica por la necesidad de analizar y atender la persistencia de los estereotipos de género en la educación primaria, ya que estos influyen en la convivencia escolar, la participación del alumnado y su desarrollo integral. A pesar de los avances en materia de igualdad, aún existen prácticas, actitudes y creencias que limitan las oportunidades de niñas y niños dentro del contexto educativo.

La escuela representa un espacio fundamental para promover valores de respeto, equidad e inclusión. Por ello, resulta importante identificar cómo se manifiestan los estereotipos de género en el aula y diseñar estrategias que permitan sensibilizar a los estudiantes sobre sus efectos, favoreciendo relaciones más sanas y libres de discriminación.

Asimismo, esta investigación adquiere relevancia porque responde a los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual incorpora la igualdad de género como un eje articulador para la formación integral del alumnado. En este sentido, el estudio contribuirá a fortalecer la práctica docente mediante la generación de herramientas y propuestas que promuevan una educación más equitativa.

De manera particular, el trabajo cobra importancia en el grupo 3°B de la Escuela Profesor José Tiberio Morán Aguilar, donde se han identificado conductas y expresiones asociadas a estereotipos de género que afectan la participación y la convivencia escolar. Por ello, se busca favorecer la reflexión, el respeto a la diversidad y la construcción de un ambiente inclusivo en el que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Finalmente, se espera que los resultados obtenidos contribuyan a la formación de estudiantes más críticos, empáticos y conscientes de la igualdad de género, generando beneficios tanto en el ámbito escolar como en su entorno familiar y social.

Capítulo II. Fundamentación Teórica

El presente capítulo tiene como finalidad establecer la fundamentación teórica que sustenta la investigación y la propuesta de intervención educativa que se desarrolla en esta tesis. En él se integran el estado del arte y los antecedentes de investigación, los cuales permiten identificar los principales aportes, enfoques y hallazgos previos relacionados con los estereotipos presentes en el ámbito educativo y su incidencia en la convivencia escolar.

Asimismo, se construye el marco teórico a partir de conceptos, categorías y posturas teóricas relevantes que posibilitan la comprensión y el análisis del fenómeno estudiado. Este capítulo proporciona el sustento conceptual y analítico necesario para interpretar el problema de investigación y orientar el diseño de una intervención pedagógica encaminada al cuestionamiento crítico de los estereotipos y a la promoción de una convivencia más equitativa e inclusiva en el contexto de la educación primaria.

Estado del Arte

A lo largo de los años, el tema de los estereotipos de género entre hombres y mujeres ha sido objeto de estudio y reflexión en distintos niveles: desde el ámbito internacional, pasando por los estados del país, hasta llegar a la realidad nacional y local. En lugares como San Luis Potosí, esta problemática sigue presente de manera preocupante, pues continúa afectando la vida de las personas en su desarrollo social, cultural y educativo. Uno de los espacios donde más se refleja esta situación son las escuelas primarias, ya que desde la infancia los niños y niñas comienzan a recibir mensajes que refuerzan ideas limitantes sobre lo que “deben” ser o hacer según su género, lo que repercute en su autoestima, en sus aspiraciones y en la convivencia escolar.

Durante esta investigación se analizaron diversas tesis, artículos académicos y documentos especializados que permitieron tener un panorama más amplio sobre la problemática de los estereotipos de género. Estos materiales no solo ayudaron a identificar el contexto histórico y social en el que surgen y se mantienen dichos

estereotipos, sino también a reconocer las consecuencias que tienen en la formación de los niños y niñas desde la educación primaria. Gracias a este análisis, logré ubicarme con mayor claridad en el punto en el que me encuentro, comprendiendo los avances que ya se han logrado y los retos que aún persisten.

De igual manera, esta revisión teórica y documental me brindó herramientas conceptuales y prácticas para proyectar el rumbo de mi investigación, orientándola hacia la búsqueda de estrategias que favorezcan una postura crítica ante los estereotipos y con ello promueven la equidad de género dentro del aula.

Asimismo, permitió dimensionar que este problema no es exclusivo de un nivel o región, sino que está presente en diferentes espacios de la sociedad, incluida la realidad local de San Luis Potosí, lo que hace aún más urgente visibilizar y atenderlo desde la escuela.

En Ecuador, Flores Sánchez (2006) examinó las interacciones escolares y los estereotipos de género en dos estudios de caso. La autora evidenció cómo estos estereotipos limitan la participación igualitaria de los estudiantes y refuerzan roles tradicionales dentro del aula. Su investigación, apoyada en referentes como Butler, Scott y Bourdieu, abrió una importante reflexión sobre la relación entre género y convivencia escolar en América Latina.

De manera paralela, en España, Castillo Mayén y Montes Berojes (s.f.) analizaron los estereotipos de género en contextos escolares y sociales. Aunque reconocieron avances hacia la igualdad, identificaron que los estereotipos siguen vigentes en las actitudes y comportamientos cotidianos. Esto demuestra que los cambios legales o normativos no siempre se traducen en transformaciones culturales profundas.

Por su parte, Salazar Rodríguez (s.f.), en la Universidad de La Laguna, estudió cómo los estereotipos se reproducen desde la educación infantil. Sus hallazgos muestran que, desde edades tempranas, niños y niñas asumen roles diferenciados según su género, lo que refuerza desigualdades y limita las oportunidades de aprendizaje y socialización. Este aporte resulta fundamental porque visibiliza que la desigualdad comienza en los primeros años escolares.

En la Universidad de Costa Rica, Ochoa Cervantes (2020) examinó cómo los estereotipos condicionan la participación de la infancia en la escuela. Concluyó que las niñas son las más afectadas, ya que su voz y agencia se ven restringidas. El estudio destaca la importancia de replantear los espacios escolares como escenarios de equidad y autonomía.

Es un problema que, además de haber sido ampliamente investigado a nivel internacional, en México también se ha considerado como uno de los principales desafíos sociales y educativos en torno a los estereotipos de género.

Diversos estudios coinciden en que estos estereotipos no solo afectan la percepción que hombres y mujeres tienen de sí mismos, sino que también limitan sus oportunidades de desarrollo en distintos ámbitos: académico, laboral, cultural y social. En el contexto mexicano, el problema se vuelve aún más complejo al estar vinculado con tradiciones, prácticas culturales y estructuras sociales que normalizan desigualdades y roles rígidos de género.

La investigación nacional ha evidenciado que desde edades tempranas los niños y niñas son expuestos a expectativas diferenciadas que condicionan sus intereses, actitudes y aspiraciones, lo cual repercute directamente en la construcción de su identidad y en la forma en que se integran a la vida social. En este sentido, el análisis de los estereotipos de género en México no puede desligarse del panorama internacional, ya que se trata de una problemática compartida.

En México, diversas investigaciones han evidenciado cómo los estereotipos atraviesan la vida escolar. Azaola Garrido (2009), en Guadalajara, estudió la relación entre estereotipos y violencia escolar, encontrando que los roles de género no solo perpetúan desigualdades, sino que legitiman dinámicas de discriminación y violencia dentro de las escuelas primarias.

Por otro lado, García Garza (2022), en la Universidad Autónoma de Coahuila, analizó la percepción del alumnado respecto a los estereotipos. Sus resultados mostraron que los estudiantes identifican desigualdades tanto en la escuela como en la sociedad, lo que refleja un avance en la conciencia crítica, aunque todavía persisten prácticas que obstaculizan la igualdad.

En el ámbito local, este problema también ha sido objeto de investigación en el estado de San Luis Potosí, donde se ha identificado como una problemática persistente que, a pesar de los avances normativos y de las iniciativas educativas, continúa presente en la vida cotidiana. Las investigaciones locales muestran que los estereotipos de género siguen influyendo en la manera en que se perciben los roles de hombres y mujeres, reproduciéndose en espacios escolares, familiares y comunitarios.

A nivel regional, se ha señalado que estas prácticas no solo limitan las oportunidades de desarrollo personal y profesional, sino que también refuerzan desigualdades estructurales que afectan especialmente a las mujeres y a otros grupos en situación de vulnerabilidad. En el caso de San Luis Potosí, la persistencia de estas conductas se vincula con patrones culturales profundamente arraigados, así como con la falta de programas sostenidos de sensibilización y educación en materia de igualdad de género.

Este panorama evidencia que los estereotipos de género no constituyen un problema resuelto, sino una realidad vigente que demanda atención tanto desde la política pública como desde el ámbito educativo, para poder generar un cambio significativo en las nuevas generaciones y contribuir a una sociedad más equitativa.

En el contexto potosino se encuentran aportaciones significativas que permiten comprender y transformar la problemática desde la realidad más cercana. González López (2019) investigó cómo los alumnos de educación básica pueden cuestionar y transformar los estereotipos de género. A través de estrategias pedagógicas, se demostró que los estudiantes logran reflexionar y modificar concepciones estereotipadas, confirmando que la escuela es un espacio idóneo para la deconstrucción de desigualdades.

De manera complementaria, Guel (2021) desarrolló un proyecto académico orientado a visibilizar estereotipos para sensibilizar en la igualdad de género. Los resultados mostraron que al reconocer las desigualdades, el alumnado también las cuestiona, adoptando una postura más crítica frente a los roles tradicionales. Este proyecto aporta evidencia sobre cómo la sensibilización escolar puede abrir caminos hacia la equidad.

Estos estudios locales no solo documentan la presencia de estereotipos en las aulas potosinas, sino que también ofrecen propuestas pedagógicas concretas para la transformación social. Al situarse en el mismo contexto geográfico, social y educativo de esta investigación, los aportes de San Luis Potosí representan un referente indispensable para comprender la problemática y construir estrategias de intervención más contextualizadas.

Antecedentes

A lo largo de los años, diversos científicos e investigadores han dedicado sus estudios a comprender el origen, la evolución y el impacto de los estereotipos en la sociedad. Estos patrones de pensamiento, que asignan características y roles específicos a las personas según su género, edad, profesión o condición social, han sido objeto de análisis desde distintas disciplinas, como la psicología, la sociología y la educación.

Autores como Simone de Beauvoir (1949) sentaron las bases del estudio de los estereotipos de género al afirmar que *“no se nace mujer, se llega a serlo”*, destacando que las diferencias entre hombres y mujeres son en gran parte construcciones sociales. Posteriormente, Sandra Bem (1974) con su teoría del esquema de género, explicó cómo desde la infancia las personas internalizan los estereotipos a través de la educación y la cultura, lo que influye en su comportamiento y autopercepción.

El estudio de la perspectiva de género en el ámbito educativo es relativamente reciente. Durante gran parte del siglo XX no se le reconocía como un objeto propio de la investigación pedagógica, pues las aproximaciones provenían principalmente de la psicología y la sociología. Como señaló Simone de Beauvoir, *“no se nace mujer, se llega a serlo”* (El segundo sexo, 1949/2000, p. 330), mostrando cómo el género se construye social y culturalmente, y no como un hecho natural. Años después, Bourdieu (1998) explicó, a través del concepto de habitus, la manera en que las desigualdades se reproducen en distintos espacios de socialización, incluida la escuela.

Los movimientos feministas y los estudios de género en los años setenta y ochenta, comenzaron a cuestionar el papel de las instituciones escolares en la transmisión de estereotipos. Scott (1986) consolidó el género como categoría analítica central, al afirmar que “el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 1067), lo que abrió paso a un debate más amplio que se trasladó a la pedagogía.

En América Latina, investigadoras como Marta Lamas (1996) y Marcela Lagarde (1997) señalaron la urgencia de incorporar la perspectiva de género para comprender cómo la escuela reproduce jerarquías y exclusiones.

Desde la educación crítica, Freire (1970/2005) advertía que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 72). Esta visión ha sido retomada para subrayar que una educación democrática debe cuestionar no sólo las desigualdades económicas, sino también las de género, etnia y clase. En esa misma línea, Torres Santomé (2001) sostiene que “el currículum nunca es neutral, transmite valores, creencias y visiones del mundo” (p. 34), lo cual evidencia que los materiales y las prácticas docentes pueden reforzar o transformar estereotipos de género.

La UNESCO ha abordado el tema de los estereotipos de género desde hace varias décadas, reconociendo su impacto negativo en la educación y en el desarrollo social. Desde la década de 1990, la organización ha promovido políticas y programas destinados a combatir estos estereotipos, especialmente en el ámbito educativo, donde influyen directamente en las oportunidades y aspiraciones de niñas y mujeres. Un momento clave fue en 1995, durante la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer en Pekín, donde se destacó la necesidad de eliminar los estereotipos de género de los sistemas educativos y de promover la igualdad de oportunidades.

En años más recientes, la UNESCO ha continuado investigando cómo los estereotipos persisten incluso en tecnologías avanzadas. En 2024 publicó un estudio sobre modelos de lenguaje generativos, que mostró la existencia de asociaciones regresivas de género: las mujeres vinculadas con términos como “hogar” y “familia” y los hombres con palabras como “negocios” y “carrera profesional”. Este hallazgo evidencia que los estereotipos de género continúan presentes en contextos

contemporáneos y tienen el potencial de perpetuar desigualdades si no se abordan de manera activa, tanto en las escuelas como en la vida cotidiana, fomentando la necesidad de que, como ciudadanos, promovamos una cultura de igualdad y respeto que transforme nuestras comunidades.

Además de la investigación, la UNESCO ha desarrollado programas educativos prácticos, como SKOLAE, que enseñan a los estudiantes a reconocer y desafiar los estereotipos de género, promoviendo la igualdad tanto en el aula como en la comunidad. En conjunto, estas iniciativas demuestran que la UNESCO lleva más de 30 años estudiando y trabajando para reducir los estereotipos de género, adaptando sus estrategias a los cambios sociales y tecnológicos, con el objetivo de fomentar una educación inclusiva y equitativa.

En el contexto mexicano, Schmelkes (1997) señala que la equidad constituye un principio fundamental de la calidad educativa, y que sin perspectiva de género la escuela difícilmente puede garantizar aprendizajes justos e inclusivos. De igual manera, Ruiz (2004) insiste en que la educación debe ser un espacio de emancipación y de construcción de ciudadanía plena, donde las mujeres y los hombres participen en igualdad de condiciones.

En México, la preocupación por la equidad de género se reflejó en reformas educativas y en la creación de programas que buscan sensibilizar a docentes y alumnos sobre la importancia de eliminar los estereotipos.

El Plan y Programas de Estudio de Educación Básica (SEP, 2011 y 2017) incluye la promoción de valores como la igualdad, la equidad y el respeto a la diversidad. Sin embargo, estudios recientes muestran que, a pesar de estas iniciativas, los materiales educativos y los ejemplos en el aula aún contienen elementos que reproducen roles de género tradicionales (Bourdieu, 2000; ONU Mujeres, 2020). Por ejemplo, los libros de texto ilustran con mayor frecuencia a mujeres en actividades domésticas y a hombres en escenarios de liderazgo o ciencia, perpetuando concepciones limitantes sobre lo que cada género “debe” hacer.

El estudio realizado por Guel Rodríguez (2016) analiza los libros de texto de Ciencias Naturales de educación primaria en San Luis Potosí, con el objetivo de

identificar la presencia de sesgos de género en los contenidos educativos. Su investigación evidencia que, a pesar de los esfuerzos institucionales por promover la equidad, los materiales escolares siguen reproduciendo estereotipos tradicionales.

Específicamente, se observa que las niñas son representadas principalmente en actividades domésticas o pasivas, mientras que los niños aparecen en roles activos o relacionados con la ciencia y la tecnología. Asimismo, el autor señala que el lenguaje utilizado en los textos, así como las ilustraciones, contribuyen a la invisibilización de las mujeres, perpetuando roles diferenciados desde edades tempranas. Este hallazgo subraya la importancia de revisar y actualizar los materiales educativos, así como de formar a los docentes para que identifiquen y contrarresten estos sesgos en el aula, con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa (Guel Rodríguez, 2016).

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018 estableció estrategias para alcanzar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres en el ámbito educativo. Aunque en ese momento no se enfocaba de manera específica en los estereotipos, sentó las bases para la inclusión de la perspectiva de género en la educación formal. Posteriormente, los nuevos planes y programas de estudio de 2023, implementados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), incorporaron de manera explícita esta perspectiva, con el objetivo de que las infancias y adolescentes cuestionen las prácticas institucionalizadas y promuevan una convivencia escolar más igualitaria.

En suma, los antecedentes muestran un tránsito: de un campo dominado por especialistas de las ciencias sociales hacia un reconocimiento dentro de la pedagogía misma.

Hoy la perspectiva de género se entiende no como un añadido, sino como una dimensión para lograr los propósitos ético-democráticos de la escuela y para transformar la práctica docente desde un compromiso con la justicia social.

Actualmente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), vigente desde el ciclo escolar 2025-2026, promueve la igualdad de género como un eje articulador fundamental de su enfoque educativo. Este principio busca garantizar que todos los estudiantes, sin

importar su sexo, identidad de género o expresión de género, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, desarrollo personal y participación en la vida escolar.

La igualdad de género se vincula con varios objetivos de la NEM, tales como:

1. Inclusión
2. Pensamiento crítico
3. Interculturalidad crítica
4. Igualdad de género
5. Vida saludable
6. Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura
7. Artes y experiencias estéticas

En particular, el eje articulador de “igualdad de género” se enfoca en identificar, cuestionar y transformar las desigualdades que surgen de estereotipos, roles tradicionales y discriminación de género. Busca que estudiantes y docentes desarrollen conciencia crítica sobre cómo estas desigualdades afectan la convivencia y el acceso a oportunidades. Este enfoque contribuye a prevenir la violencia de género, el acoso y la discriminación, promoviendo entornos escolares seguros y respetuosos, logrando así una convivencia sana generando en los alumnos un espacio reflexión y aprendizajes significativos.

Además, se enfatiza la enseñanza de valores como la equidad, el respeto, la empatía y la justicia, fomentando la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar en la construcción de una cultura de igualdad. La NEM impulsa la colaboración de estudiantes, padres y docentes mediante espacios de diálogo, reflexión y toma de decisiones que favorezcan la equidad de género.

El currículo de la NEM plantea la igualdad de género como una perspectiva transversal, más que un contenido específico.

Esto significa que la promoción de la equidad debe permear todas las asignaturas, actividades y proyectos, adaptándose a las realidades culturales, sociales y comunitarias, y favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado para todos los estudiantes.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsada por el gobierno federal, ha integrado la equidad de género como un principio fundamental en su propuesta educativa. La NEM busca transformar el sistema educativo mexicano para promover una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

Esta reforma reconoce las raíces históricas de las desigualdades de género en la educación mexicana y se compromete a abordar los desafíos y obstáculos que enfrentan las niñas y mujeres en su acceso a la educación y en su experiencia dentro de las aulas.

Investigaciones recientes, como la de María Guadalupe Amparo Virgen (2024), destacan los avances y logros en la integración de la equidad de género en la NEM. Estas incluyen políticas y programas específicos diseñados para promover la igualdad de oportunidades, así como la capacitación docente en perspectiva de género. Además, se subraya el papel crucial de la educación en la transformación de las mentalidades y la promoción de una cultura de respeto y tolerancia.

Hoy, la perspectiva de género se entiende no como un añadido, sino como una dimensión imprescindible para lograr los propósitos ético-democráticos de la escuela y para transformar la práctica docente desde un compromiso con la justicia social.

En México, la incorporación de la perspectiva de género en los programas y planes educativos ha sido un proceso gradual que ha ganado relevancia en las últimas décadas. Inicialmente, la atención se centraba en aspectos generales de equidad, y no se abordaban de manera explícita los estereotipos de género en la educación. Sin embargo, con el tiempo, diversos programas y políticas comenzaron a incluir esta dimensión, reconociendo que la escuela es un espacio clave para cuestionar y transformar las desigualdades sociales.

De manera complementaria, el Programa Sectorial “Igualdad de Género 2024-2029” busca institucionalizar y transversalidad la perspectiva de género en todos los programas del sector educativo, promoviendo acciones enfocadas en erradicar la violencia de género y garantizar la igualdad de oportunidades en las aulas. Asimismo, programas como el “Programa Perspectiva de Género en la Escuela” (2019) han trabajado de manera directa en la eliminación de estereotipos de género, promoviendo actitudes y prácticas inclusivas dentro de la escuela.

A nivel universitario, la UNAM ha desarrollado iniciativas de educación para la igualdad sustantiva, con planes y guías metodológicas que buscan capacitar a docentes y estudiantes en la transversalización de la perspectiva de género. También, la SEP ha publicado materiales específicos, como el cuadernillo “Igualdad de Género Fase 3, 4 y 5” (2024), que orienta a los docentes sobre cómo abordar la igualdad de género en los contenidos y en las dinámicas de aula.

En suma, estos avances muestran cómo México ha transitado de un enfoque más general de equidad a uno más integral y explícito, en el que la perspectiva de género se reconoce como un componente indispensable para garantizar una educación inclusiva, democrática y libre de estereotipos.

Marco Teórico

Conceptualización de Estereotipos de Género

La conceptualización de los estereotipos de género ha sido abordada desde distintas perspectivas teóricas que coinciden en señalar su origen social y su influencia en la construcción de identidades. Simone de Beauvoir (1949) plantea que los estereotipos surgen de las imposiciones culturales que definen lo que “debe ser” un hombre o una mujer, restringiendo la libertad individual a partir de normas establecidas por la sociedad. Desde una visión más crítica, Judith Butler (1990) considera que el género y sus estereotipos no son realidades naturales, sino construcciones sociales repetidas que actúan como mecanismos de poder que regulan las conductas y los cuerpos. De manera complementaria, Connell (2005) sostiene que los estereotipos de género estructuran jerarquías y desigualdades entre hombres y mujeres, influyendo en la educación, la cultura y la vida cotidiana. Por su parte, la UNESCO (2019) define los estereotipos como ideas preconcebidas sobre los atributos y funciones sociales que se asignan a hombres y mujeres, limitando sus oportunidades y el desarrollo pleno de sus capacidades.

Después de analizar todos estos conceptos, yo me quedo con la definición de Sandra Bem (1981), quien entiende los estereotipos de género como esquemas cognitivos internalizados socialmente, que asignan características, comportamientos

y roles específicos a hombres y mujeres, limitando la diversidad individual y reforzando expectativas sociales rígidas. Esta definición resulta la más completa, pues integra la dimensión psicológica y social del fenómeno, mostrando cómo los estereotipos no solo se aprenden y reproducen, sino que también pueden transformarse mediante la educación y la reflexión crítica.

Diferencia entre Sexo y Género

El sexo se refiere a las características biológicas, fisiológicas y anatómicas que distinguen a hombres y mujeres, como los cromosomas, los órganos sexuales y las hormonas. Por ejemplo, biológicamente se reconoce a una persona como hombre o mujer según su anatomía y funciones reproductivas.

En cambio, el género es una construcción social y cultural que define cómo deben actuar, sentir o relacionarse las personas según su sexo, incluyendo expectativas sobre roles familiares, conductas aceptables, vestimenta, ocupaciones y emociones (Butler, *ibid*). Esta distinción es clave, porque muchas desigualdades se generan no por diferencias biológicas, sino por normas sociales rígidas que asignan funciones y limitaciones a niñas, niños.

Según la UNESCO (2019), el género se refiere a los roles, responsabilidades y atributos asignados socialmente a hombres y mujeres dentro de una cultura determinada. Estos roles no son biológicos ni naturales, sino aprendidos y transmitidos a través de la educación, la familia, los medios de comunicación y las normas sociales. Además, la UNESCO (*ibid*) señala que el género puede cambiar con el tiempo y variar entre culturas, lo que demuestra su carácter dinámico y construido socialmente. Esta definición subraya que las desigualdades entre hombres y mujeres no son resultado de diferencias biológicas, sino de estructuras sociales que pueden transformarse mediante la educación y la reflexión crítica. mujeres y hombres.

La diferencia entre sexo y género ha sido objeto de estudio por diversos autores que han contribuido a distinguir lo biológico de lo social en la construcción de las identidades humanas. Desde una perspectiva clásica, Ann Oakley (1972) fue una de las primeras en establecer una distinción clara entre ambos conceptos, al señalar

que el sexo se refiere a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres (cromosomas, anatomía, funciones reproductivas), mientras que el género comprende los roles, comportamientos y actitudes que la sociedad asigna a cada uno de ellos. En esta misma línea, Simone de Beauvoir (*ibid*) afirmó que “no se nace mujer, se llega a serlo”, con lo que subraya que la condición femenina —y, por extensión, la identidad de género— no depende de la biología, sino de un proceso social y cultural que moldea a las personas según expectativas históricas.

Por otro lado, Judith Butler (*ibid*) propone que el género es una construcción performativa, es decir, un conjunto de actos repetidos que producen la ilusión de una identidad estable; de este modo, las nociones de masculinidad y feminidad no son naturales, sino producidas por normas sociales que pueden cambiar.

Desde la sociología, Connell (2005) argumenta que el género constituye una estructura de relaciones sociales que organiza el poder y la división de roles entre los sexos, por lo que las desigualdades de género no derivan de lo biológico, sino de los sistemas culturales y económicos. Finalmente, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) señala que el sexo hace referencia a los atributos físicos y biológicos de hombres y mujeres, mientras que el género abarca los papeles, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para uno y otro sexo.

Al analizar las distintas posturas, yo comparto la visión de Ann Oakley (*ibid*), porque establece de manera precisa y clara la separación entre lo biológico y lo social, marcando un punto de partida fundamental para los estudios posteriores sobre género. Su definición permite comprender que mientras el sexo está determinado por la naturaleza, el género es una construcción cultural que puede transformarse con la educación y la reflexión crítica, lo que abre la posibilidad de promover una sociedad más igualitaria y libre de estereotipos.

Los Estereotipos y Roles de Género

Los estereotipos de género han sido ampliamente analizados por distintos autores que coinciden en que estos son construcciones sociales que moldean la identidad y el comportamiento de hombres y mujeres desde la infancia. Joan Scott (1986)

sostiene que el género es “una categoría útil para el análisis histórico”, pues permite comprender cómo las diferencias entre los sexos se han construido culturalmente a lo largo del tiempo, y cómo dichas construcciones han generado relaciones de poder desiguales. A través de los estereotipos, se materializan los roles de género, que determinan cómo debe comportarse cada persona según su sexo: los hombres son asociados con la fuerza, la autoridad y la racionalidad, mientras que las mujeres con la delicadeza, la obediencia y la sensibilidad.

Ann Russo (1998) profundiza en esta idea al señalar que los estereotipos de género actúan como mecanismos de control social que imponen modelos de comportamiento aceptados y sancionan a quienes se desvían de ellos. En sus investigaciones, destaca cómo estos estereotipos limitan la libertad individual y refuerzan estructuras patriarcales que mantienen la desigualdad entre géneros.

Por su parte, Raewyn Connell (2005) plantea que las masculinidades y feminidades se construyen a partir de contextos históricos y culturales específicos. Ella introduce el concepto de “masculinidad hegemónica”, que explica cómo ciertos modelos de ser hombre se imponen sobre otros, generando jerarquías también entre los propios varones y reforzando la desigualdad hacia las mujeres.

Sandra Bem (*ibid*) agrega que los estereotipos funcionan como esquemas cognitivos que influyen en la forma en que percibimos y evaluamos a las personas. Su teoría del esquema de género explica que las sociedades enseñan desde la niñez qué conductas “pertenecen” a hombres o mujeres, y que estos aprendizajes se interiorizan hasta volverse naturales.

Asimismo, Judith Butler (*ibid*) propone que el género no es una esencia fija, sino una performatividad, es decir, un conjunto de actos repetidos que construyen la apariencia de una identidad estable. Desde su visión, los estereotipos de género son discursos sociales que moldean la conducta, pero también pueden ser desafiados mediante prácticas que rompan con esas normas impuestas.

Esta investigación se basará desde la perspectiva de Joan Scott (*ibid*), porque su visión permite entender que los estereotipos de género no son simples creencias o tradiciones, sino herramientas históricas que reproducen la desigualdad. Cuestionar estas ideas implica reconocer que el género es una construcción social que puede

transformarse, y que la igualdad sólo será posible cuando dejemos de definir a las personas por los roles que la sociedad espera que cumplan.

Género y Educación

El vínculo entre género y educación ha sido analizado desde múltiples perspectivas, muchas de las cuales cuestionan las prácticas tradicionales que perpetúan desigualdades entre hombres y mujeres dentro del ámbito escolar. Durante gran parte del siglo XX, la educación reproducía estereotipos de género al promover una división implícita de roles: a los niños se les incentivaba a ser racionales, competitivos y líderes, mientras que a las niñas se les formaba para ser obedientes, sensibles y cuidadoras. Este enfoque tradicional —presente en los programas, materiales y actitudes docentes— contribuyó a reforzar la idea de que existían “capacidades naturales” diferentes según el sexo (Connell, 2005).

Sin embargo, diversos autores han cuestionado este modelo educativo. Pierre Bourdieu (1998), en su teoría sobre la reproducción social, afirma que la escuela es un espacio donde se transmiten y legitiman las desigualdades de género a través del currículum oculto, es decir, de los mensajes implícitos que refuerzan jerarquías. Judith Butler (*ibid*), desde una perspectiva crítica, sostiene que el género no es una esencia fija, sino una construcción social y performativa, lo que implica que la educación puede ser un medio para deconstruir las normas impuestas y fomentar la libertad de identidad. Asimismo, Connell (*ibid*) propone que las escuelas deben actuar como espacios transformadores que promuevan relaciones igualitarias y cuestionen las masculinidades y feminidades tradicionales.

En el contexto actual, la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) incorpora la igualdad de género como principio fundamental, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y libre de estereotipos. Este enfoque reconoce que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también moldea actitudes y valores que pueden fomentar el respeto, la empatía y la equidad.

Su visión resulta la más coherente con una educación crítica y liberadora, ya que invita a repensar las prácticas escolares para construir espacios donde cada estudiante pueda desarrollarse sin las limitaciones impuestas por los estereotipos de género.

Yo me baso en la propuesta de Judith Butler (1990), ya que su planteamiento permite comprender que el género no es una condición fija ni natural, sino una construcción social que puede transformarse a través de la educación. Su perspectiva resulta fundamental para promover una enseñanza crítica, inclusiva y libre de estereotipos, en la que cada estudiante tenga la posibilidad de expresar su identidad sin restricciones impuestas por los roles tradicionales.

Roles de Género y Convivencia

Los roles de género y la convivencia escolar están estrechamente vinculados, ya que los primeros determinan en gran medida cómo las personas interactúan y se relacionan dentro del entorno educativo. Los roles de género se entienden como los comportamientos, actitudes, responsabilidades y expectativas sociales que la cultura asigna a hombres y mujeres, diferenciando lo que “debe” ser considerado masculino o femenino. Según Talcott Parsons y Robert Bales (1955), el hombre asumía un rol instrumental, encargado de proveer, dirigir y tomar decisiones, mientras que la mujer desempeñaba un rol expresivo, centrado en el cuidado de los demás y la gestión de emociones. Ann Oakley (*ibid*) cuestiona esta visión al afirmar que los roles de género no son innatos, sino que se aprenden mediante la socialización en la familia, la escuela y otros contextos sociales. Por su parte, Sandra Bem (*ibid*) los conceptualiza como esquemas cognitivos internalizados socialmente, que condicionan tanto la percepción que tenemos de nosotros mismos como la forma en que evaluamos y nos relacionamos con los demás.

Estos roles, cuando son rígidos o estereotipados, afectan directamente la convivencia escolar, ya que pueden limitar la participación de ciertos grupos, favorecer la discriminación y dificultar la construcción de relaciones respetuosas.

La convivencia escolar, según Jares (2001), es un proceso educativo, ético y social que se basa en el respeto mutuo, la cooperación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Ortega y Del Rey (2003) complementan esta visión al señalar que convivir implica aprender a vivir juntos, reconociendo y valorando la diversidad de los estudiantes. García y Pérez (2010) añaden que la convivencia desarrolla competencias socioemocionales esenciales, como la comunicación asertiva, la negociación y la toma de decisiones colectivas. La UNESCO (2015) refuerza esta

perspectiva al destacar que la convivencia escolar fortalece las habilidades cívicas y sociales necesarias para participar en comunidades inclusivas, justas y solidarias.

Promover roles de género flexibles y equitativos se vuelve entonces indispensable para garantizar una convivencia escolar positiva, donde todos los estudiantes puedan expresarse libremente, participar activamente y desarrollarse plenamente, sin verse limitados por estereotipos. La escuela se convierte así en un espacio transformador, capaz de fomentar respeto, inclusión, equidad y cooperación entre los alumnos, docentes y familias, contribuyendo a la formación de ciudadanos críticos y responsables.

Tomando en cuenta los distintos planteamientos revisados, considero que la definición de Sandra Bem (*ibid*) para los roles de género y la de Jares (2001) para la convivencia escolar resultan las más completas y útiles para el análisis educativo.

Estas definiciones permiten entender que los roles de género no son naturales ni fijos, sino esquemas aprendidos y socialmente contruidos que influyen directamente en cómo los estudiantes se relacionan entre sí y con los adultos en la escuela. Asimismo, la concepción de convivencia escolar de Jares resalta que convivir implica aprender valores, desarrollar habilidades socioemocionales y resolver conflictos de manera pacífica, lo que transforma el entorno educativo en un espacio más equitativo y respetuoso.

Elegir estas definiciones es fundamental porque muestran que la educación no solo transmite conocimientos académicos, sino también normas, valores y formas de interacción social. Si los roles de género se mantienen rígidos, pueden perpetuar desigualdades, discriminación y conflictos; en cambio, cuando se promueven roles equitativos y una convivencia basada en el respeto, la cooperación y la empatía, se fomenta un aprendizaje integral y un desarrollo personal completo.

Además, estas perspectivas permiten diseñar estrategias pedagógicas que reduzcan estereotipos, promuevan la inclusión y fortalezcan la cohesión social, aspectos esenciales para formar ciudadanos críticos, responsables y conscientes de la diversidad.

Por estas razones, me quedo con las definiciones de Bem y Jares, porque proporcionan un marco conceptual sólido que vincula la construcción de identidad de género con la calidad de la convivencia escolar, evidenciando que ambos elementos son clave para transformar la escuela en un espacio justo, inclusivo y formador de relaciones humanas respetuosas y colaborativas.

Enseñanza con Perspectiva de Género

La enseñanza con perspectiva de género implica que los docentes reflexionen sobre cómo los estereotipos y roles de género influyen en el aprendizaje y en la interacción en el aula. Autores como De la Garza (2015) y UNESCO (2019) señalan que es fundamental:

Evitar contenidos y ejemplos sexistas o excluyentes.

Promover la participación equitativa de estudiantes de todos los géneros.

Integrar actividades que cuestionen los estereotipos y fomenten valores de igualdad.

La enseñanza con perspectiva de género busca transformar la educación, promoviendo igualdad de oportunidades y evitando la reproducción de estereotipos en el aula. Este enfoque considera que los estudiantes no deben ser limitados por normas o roles tradicionales de género, y que la escuela es un espacio clave para fomentar valores de equidad, respeto y participación plena (UNESCO, *ibid*).

Según López y Camacho (2018), integrar la perspectiva de género en la enseñanza implica revisar materiales educativos, contenidos y prácticas docentes, con el objetivo de garantizar que tanto niñas como niños puedan desarrollar todas sus capacidades sin restricciones sociales.

La enseñanza con perspectiva de género se aplica a través de estrategias pedagógicas inclusivas, como promover la participación equitativa en actividades de liderazgo, deportes y proyectos escolares, diseñar ejercicios que cuestionen

estereotipos, y fomentar la reflexión crítica sobre los roles de género y la igualdad. Además, requiere que los docentes reciban formación continua para identificar sesgos de género en la práctica pedagógica y promover ambientes de aprendizaje seguros, respetuosos y equitativos (De la Garza, *ibid*).

Entre los autores más relevantes que han aportado al estudio del género y la educación se encuentra Sandra Bem (*ibid*), psicóloga estadounidense reconocida por su trabajo sobre roles y estereotipos de género. Bem desarrolló el concepto de esquemas de género, explicando cómo las personas internalizan socialmente las expectativas sobre lo masculino y lo femenino, lo que influye directamente en su identidad y comportamiento. Su enfoque es especialmente valioso para la educación, ya que permite diseñar estrategias que fomenten la igualdad y la reflexión crítica desde la infancia.

Otra autora fundamental es Judith Butler (*ibid*), filósofa y teórica estadounidense, quien introdujo la noción de que el género es una construcción social mantenida mediante actos repetidos o performativos. Butler cuestiona la idea de que los roles de género sean naturales o fijos, lo que abre la posibilidad de transformar la educación para promover identidades más libres y equitativas.

Ann Oakley (*ibid*), socióloga británica, también contribuye a esta discusión al diferenciar entre sexo biológico y género social, enfatizando que los roles de género se aprenden a través de la socialización en la familia, la escuela y otros contextos sociales. Sus investigaciones muestran cómo las expectativas culturales pueden limitar las oportunidades de niñas y niños, lo que tiene implicaciones directas en la convivencia y el aprendizaje escolar.

Desde un enfoque funcionalista, Talcott Parsons (1902-1979) y Robert Bales (1916-2004) analizaron cómo la familia organiza roles distintos para hombres y mujeres: el hombre asumía un rol instrumental, encargado de la provisión y dirección, mientras que la mujer desempeñaba un rol expresivo, centrado en el cuidado emocional. Aunque su enfoque ayudó a comprender la estructura social tradicional, ha sido criticado por reforzar desigualdades y limitaciones de género.

En cuanto a la interacción social y la educación, Connell (*ibid*) propone que los roles de género forman parte de jerarquías y relaciones de poder que influyen en

todos los ámbitos de la vida, incluyendo la escuela. Su perspectiva permite analizar cómo estas normas afectan la convivencia escolar y el desarrollo de los estudiantes.

Finalmente, en el ámbito de la convivencia escolar, Jares (2001) destaca que ésta no se limita a la ausencia de conflictos, sino que es un proceso educativo, social y ético, basado en el respeto, la cooperación, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. Sus planteamientos son útiles para vincular la educación con perspectiva de género con la construcción de relaciones equitativas y respetuosas en la escuela.

Tras analizar estas contribuciones, yo acepto la perspectiva de Sandra Bem, porque integra de manera clara los aspectos psicológicos y sociales de los roles y estereotipos de género, ofreciendo un marco conceptual que permite comprender cómo la educación puede transformar la identidad, la convivencia y la igualdad dentro de la escuela. Esta perspectiva es la más completa y aplicable, ya que permite generar estrategias pedagógicas concretas que fomenten la equidad, la inclusión y la reflexión crítica desde la infancia.

Marco Curricular para la Enseñanza con Enfoque de Género

La enseñanza del género ha experimentado una evolución importante a lo largo del tiempo. Durante gran parte del siglo XX, la educación transmitía de manera implícita y explícita roles de género tradicionales que reforzaban estereotipos: a los niños se les enseñaba a ser fuertes, independientes y líderes, mientras que a las niñas se les promovía la obediencia, la cooperación y el cuidado de los demás (Connell, *ibid*). Esta transmisión se realizaba a través de materiales educativos, juegos, tareas escolares y actividades extracurriculares, perpetuando normas rígidas sobre lo que era socialmente aceptable para cada sexo.

Con la llegada de enfoques críticos y la incorporación de la perspectiva de género, la enseñanza ha comenzado a cuestionar estos patrones, buscando garantizar igualdad de oportunidades y participación plena para todos los estudiantes. Según López y Camacho (2018), enseñar con perspectiva de género implica no solo revisar los contenidos, sino también observar cómo se organiza el aula, cómo se asignan las responsabilidades y cómo se promueven la interacción y el trabajo

colaborativo. Por ejemplo, se busca que tanto niñas como niños participen en roles de liderazgo, deportes, proyectos de ciencia o actividades artísticas, evitando reforzar estereotipos que limiten sus capacidades.

De la Garza (2015) subraya que contemplar la perspectiva de género implica transformar la práctica docente, de manera que se promuevan valores de respeto, equidad, justicia y solidaridad, y se fomente un ambiente inclusivo y seguro para todos los estudiantes. Además, la UNESCO (*ibid*) señala que la educación con perspectiva de género debe formar estudiantes críticos y conscientes, capaces de cuestionar las normas sociales que perpetúan desigualdades y de construir relaciones interpersonales igualitarias.

En México, la enseñanza del género se ha contemplado formalmente en los Planes y Programas de la SEP (2017) y en la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2022), donde se incluyen contenidos transversales que promueven la equidad, la inclusión y la prevención de violencia de género.

Estos programas integran estrategias pedagógicas que fomentan la reflexión crítica, la participación equitativa y la valoración de la diversidad, reconociendo que la educación no solo transmite conocimientos, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos respetuosos, responsables e inclusivos.

Actualmente, la enseñanza del género busca un enfoque integral: se trabaja desde la revisión de materiales, la planeación de actividades libres de estereotipos, la promoción de la convivencia escolar igualitaria y la capacitación docente en perspectiva de género.

Este enfoque reconoce que la educación es un espacio de transformación social, donde la igualdad de género y la inclusión se convierten en objetivos centrales del aprendizaje, fomentando ambientes escolares donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente sin restricciones basadas en su sexo o género.

Para esta investigación se adopta la perspectiva de enseñanza con enfoque de género, tomando en cuenta la evolución histórica y las contribuciones de Connell (2005), De la Garza (2015), López y Camacho (2018) y UNESCO (2019). Este enfoque entiende la educación como un proceso transformador que no solo transmite

conocimientos académicos, sino que también promueve la igualdad de oportunidades, la inclusión y la participación plena de todos los estudiantes, cuestionando los roles y estereotipos de género tradicionales que históricamente han limitado su desarrollo. Adoptar este concepto implica analizar cómo la organización del aula, la asignación de responsabilidades, la planificación de actividades y la selección de materiales educativos pueden contribuir a un ambiente escolar inclusivo, equitativo y seguro, donde se fomenten valores como respeto, equidad, justicia y solidaridad. Además, reconoce la importancia de la formación docente continua para identificar y corregir sesgos de género, asegurando que la educación funcione como un espacio de transformación social y construcción de ciudadanía crítica, capaz de promover relaciones igualitarias y la plena realización de las capacidades de todos los estudiantes.

Capítulo III. Fundamentación Metodológica

En la presente investigación se describe la fundamentación metodológica, en la cual se expone el paradigma, el enfoque, el diseño, el modelo de análisis, las etapas del proceso investigativo, los instrumentos de recolección de información y los criterios éticos que orientan su desarrollo. Estos elementos permiten comprender cómo se lleva a cabo la investigación y de qué manera se analiza la práctica educativa, con la finalidad de generar cambios en el contexto escolar mediante las intervenciones realizadas.

Paradigma Socio-crítico en la Investigación

La investigación se sustenta en el paradigma socio-crítico, el cual concibe el conocimiento como un proceso orientado a la reflexión crítica y a la transformación de la realidad social a través de intervenciones educativas. Desde esta perspectiva, no solo se busca comprender las problemáticas presentes en el contexto educativo, sino intervenir de manera consciente y sistemática para mejorar las prácticas docentes y escolares de los alumnos y alumnas, promoviendo su participación activa, la igualdad de género y la construcción de acuerdos académicos donde ellos se involucren.

Asimismo, se pretende contribuir a la modificación de prácticas que reproducen desigualdades o estereotipos, favoreciendo ambientes educativos más equitativos e inclusivos.

Enfoque Cualitativo y Diseño de Investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo, ya que se centra en la comprensión profunda de las experiencias, percepciones y significados que los sujetos construyen en su contexto educativo.

El diseño metodológico corresponde a la investigación-acción participativa, la cual, de acuerdo con La Torre, es un proceso sistemático de indagación reflexiva que

realizan los propios profesionales sobre su práctica, con la finalidad de mejorarla y transformarla. Este tipo de investigación se caracteriza por la participación activa de los sujetos, la reflexión crítica y la implementación de acciones concretas que generan cambios significativos.

Además, este proceso es cíclico y flexible, ya que integra continuamente diagnóstico, planificación, acción y evaluación, permitiendo la retroalimentación constante de la práctica docente.

Etapas de la Investigación

La investigación se desarrolla a través de las siguientes etapas:

- **Diagnóstico:** Se realizó mediante la observación directa en el aula, la aplicación de entrevistas y cuestionarios, así como el análisis de dibujos elaborados por los niños y niñas. Estos permitieron identificar percepciones, representaciones y estereotipos presentes en su discurso visual y verbal.
- **Diseño de la intervención:** Se elaboraron actividades pedagógicas pertinentes y contextualizadas a partir del diagnóstico, orientadas a la sensibilización, reflexión y cuestionamiento de estereotipos de género.
- **Implementación:** Se llevaron a cabo actividades como lectura de cuentos, elaboración de dibujos y preguntas de reflexión, promoviendo la participación activa, el diálogo y el análisis crítico.
- **Evaluación de resultados:** Se analizaron las producciones de los alumnos (carteles, dibujos) y se observaron cambios en actitudes y discursos, identificando el impacto de la intervención dentro y fuera del aula.

Instrumentos de Recolección de Información

Para la obtención de información se utilizaron diversos instrumentos que permitieron analizar la práctica educativa desde distintas perspectiva.

- Guías de observación:

Es un instrumento que permite registrar de manera sistemática comportamientos, actitudes y situaciones observadas en el aula. Se utilizó durante las sesiones para identificar la participación de los alumnos, sus interacciones y manifestaciones relacionadas con los roles de género. Este instrumento generó información descriptiva sobre las dinámicas del grupo y permitió detectar cambios en la conducta y actitudes de los estudiantes.

- Cuestionarios:

Son instrumentos estructurados que permiten obtener información a partir de preguntas previamente diseñadas. Se aplicaron a los alumnos con la finalidad de conocer sus ideas, creencias y conocimientos sobre los roles de género. La información obtenida permitió identificar concepciones iniciales y finales, facilitando la comparación de cambios en su pensamiento.

- Entrevistas a docentes:

La entrevista es una técnica de recolección de información basada en el diálogo. Se utilizó para conocer la perspectiva de los docentes sobre la problemática abordada y las prácticas educativas relacionadas con la igualdad de género. Este instrumento generó información cualitativa que enriqueció la comprensión del contexto escolar.

- Diario de campo:

El diario de campo se utilizó para registrar lo que ocurría en cada sesión de la intervención. En él se anotaron las participaciones de los alumnos, sus comentarios, actitudes y reacciones ante las actividades. Esta información permitió identificar avances, resistencias y cambios en sus ideas sobre los roles de género.

- Producciones de los alumnos (dibujos, carteles):

Son evidencias elaboradas por los estudiantes que reflejan sus ideas y aprendizajes. Se utilizaron para analizar las representaciones que los niños y niñas tienen sobre los roles de género. Estas producciones generaron información visual y simbólica que permitió interpretar cambios en sus percepciones.

- Narrativas:

Las narrativas consisten en relatos escritos o verbales que recuperan

experiencias y reflexiones de los participantes. Se emplearon para profundizar en la comprensión de las vivencias de los alumnos durante la intervención, generando información rica en significados y emociones.

Análisis de Datos

El análisis de la información se realizó con base en el modelo de Kemmis y McTaggart, el cual se desarrolla a través de un ciclo reflexivo compuesto por las fases de planificación, acción, observación y reflexión.

En primer lugar, durante la fase de planificación, se definieron las categorías de análisis a partir del diagnóstico inicial, considerando aspectos como estereotipos de género, participación, interacción y discurso de los alumnos.

Posteriormente, en la fase de acción, se implementaron las actividades diseñadas, generando evidencias como registros en el diario de campo, producciones de los alumnos, respuestas a cuestionarios y entrevistas.

En la fase de observación, se recopilaron y organizaron todas las evidencias obtenidas. Se analizaron específicamente los discursos de los alumnos, sus producciones (dibujos y carteles) y su participación durante las actividades.

Finalmente, en la fase de reflexión, se interpretó la información mediante un proceso de análisis crítico, que incluyó la revisión de evidencias, la reflexión personal de la docente investigadora y el diálogo con el asesor académico.

Este proceso permitió comparar las ideas y actitudes de los alumnos en tres momentos: antes, durante y después de la intervención, con el fin de identificar cambios en su forma de pensar respecto a los roles de género.

Asimismo, la información fue organizada en categorías de análisis relacionadas con las etapas de la intervención (motivación, indagación, construcción y socialización), lo que facilitó la interpretación de los resultados y la identificación de avances en el aprendizaje.

Criterios Éticos de la Investigación

La investigación se rige por principios éticos fundamentales, tales como el consentimiento informado, el respeto a la integridad de los participantes, la confidencialidad y el uso responsable de la información.

Se solicitó el consentimiento informado por escrito a los padres, madres o tutores legales, autorizando la grabación de audio, la toma de fotografías y el registro de información durante el desarrollo de las actividades. Esto garantizó la transparencia del proceso, el respeto a los derechos de los participantes y el uso exclusivamente académico de los materiales, resguardando en todo momento su identidad y bienestar.

Capítulo IV. Diagnóstico

Identificando los Estereotipos en la Comunidad Escolar

En este capítulo se presenta el diagnóstico del grupo, tomando en cuenta las características sociales, económicas y culturales del contexto en el que se desarrollan las y los alumnos. Asimismo, se aborda la importancia de la igualdad de género dentro del entorno escolar, analizando las ideas, actitudes y estereotipos que niñas y niños han construido acerca de los roles femeninos y masculinos. Lo anterior permite comprender cómo estas creencias influyen en su convivencia, participación y forma de relacionarse, con el propósito de promover una educación basada en el respeto, la equidad y la inclusión.

De igual manera, este diagnóstico permitió identificar áreas de oportunidad para fortalecer en el alumnado valores como la igualdad, el respeto y la no discriminación. A partir de ello, se busca generar estrategias pedagógicas que favorezcan una convivencia más equitativa, donde niñas y niños tengan las mismas oportunidades de participación y desarrollo dentro y fuera del aula.

Este grupo está conformado por 11 alumnas y 15 alumnos, la mayoría de los cuales pertenece a un contexto socioeconómico medio-bajo. Las familias dependen principalmente de actividades laborales relacionadas con el comercio, la industria, los servicios y, en algunos casos, de empleos temporales. En varios hogares, el ingreso familiar es sostenido por uno o dos integrantes, siendo común que las madres y abuelas asumen tanto la responsabilidad del cuidado del hogar como la crianza de los hijos y nietos.

En el ámbito cultural, las y los alumnos se desenvuelven en contextos donde aún prevalecen ideas tradicionales sobre los roles de género. Estas creencias se manifiestan en su forma de expresarse, de relacionarse y de elegir sus actividades cotidianas. Se observa que una parte importante del grupo asocia determinadas conductas, gustos y responsabilidades con el hecho de ser niño o niña, lo cual evidencia lo que han aprendido en casa por costumbres, desde edades tempranas, de modelos sociales que se reproducen de manera constante a través de la familia, los medios de comunicación y la comunidad.

El presente diagnóstico tiene como propósito analizar la presencia de estereotipos de género en las representaciones gráficas y discursivas elaboradas por niños y niñas de educación primaria. A través del análisis de sus dibujos y respuestas orales, se buscó comprender cómo los alumnos y alumnas conciben, reproducen o cuestionan los roles y características tradicionalmente asignadas a hombres y mujeres. Tal como sostiene Joan Scott (1990), el género no solo designa una diferencia sexual, sino que constituye una categoría social que organiza el poder, los valores y las identidades. En este sentido, estudiar cómo los niños representan lo masculino y lo femenino permite comprender los procesos iniciales de socialización en torno al género.

Durante la observación diagnóstica inicial se identificaron diversas situaciones que evidencian cómo los alumnos y las alumnas reproducen, de manera cotidiana y en muchas ocasiones inconsciente, ideas tradicionales y estereotipadas. Estas concepciones se manifiestan principalmente en los juegos, en la organización espontánea de los equipos de trabajo y en las interacciones diarias dentro del aula. En este contexto, se observaron actitudes que derivaron en exclusión, burlas, desacuerdos y tensiones entre compañeros y compañeras, poniendo de manifiesto la presencia de prejuicios y roles de género socialmente aprendidos que influyen directamente en la convivencia escolar.

A través de actividades lúdicas, creativas y de diálogo, se busca que los estudiantes cuestionen ideas preconcebidas sobre los roles de género, reconozcan la importancia de la equidad y desarrollen una visión más inclusiva respecto a lo que pueden ser y lograr en el futuro. Asimismo, se integran recursos como la lectura y la expresión artística para fortalecer el pensamiento crítico y la participación activa del alumnado.

Antes de realizar las actividades y evidencias del proyecto, se entregó a las madres y padres de familia una hoja de consentimiento y concientización, en la cual se les informó sobre la toma de fotografías y grabaciones de las y los estudiantes con fines educativos y académicos. Posteriormente, las familias firmaron el documento autorizando el uso de dichas evidencias durante el desarrollo de las actividades realizadas en el aula. (Anexo 2)

Tabla 1*Resumen de la planeación del diagnóstico*

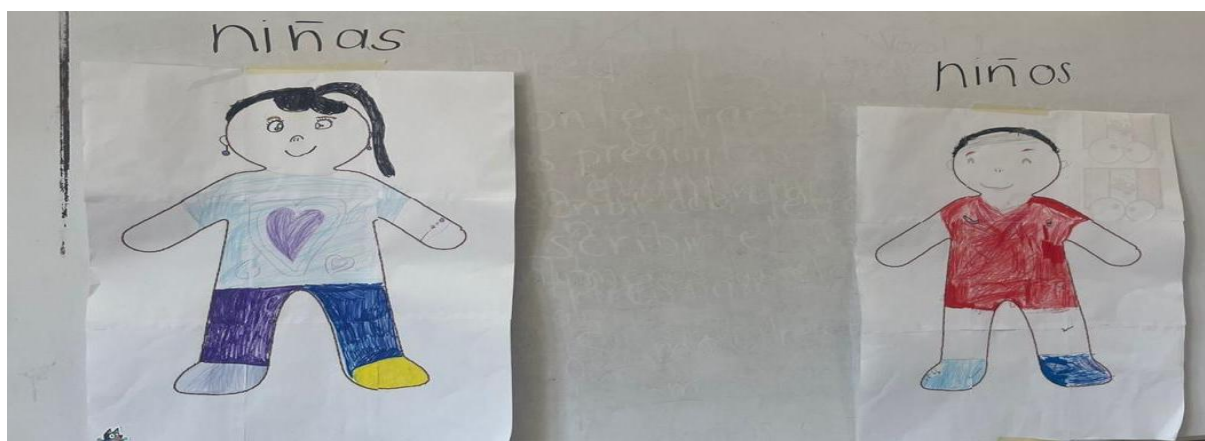
Sesión	Actividades	Propósito general	Propósito de la sesión
	(23 de septiembre)		
1	Entrega de siluetas grandes para vestir a niños y niñas libremente. - Recuperación de conocimientos previos sobre personajes históricos. - Cuestionamiento sobre la presencia de hombres y mujeres en la historia. - Lectura en voz alta del capítulo 1 del libro <i>Grandes mujeres de la historia</i>. - Diálogo guiado con preguntas de reflexión. - Actividad “Yo en 20 años” (dibujo de su proyecto de vida). - Actividad “Rompe estereotipos” (diseño libre de vestimenta). - Socialización de trabajos y reflexión grupal. - Conclusión sobre igualdad y respeto.	Promover la igualdad de género mediante la reflexión crítica sobre estereotipos, fomentando el respeto, la inclusión y la libertad de elección en los alumnos.	Que los alumnos identifiquen y cuestionen los estereotipos de género, reconociendo que tanto niñas como niños pueden desempeñar cualquier rol o profesión, desarrollando actitudes de respeto hacia las decisiones de los demás.

En la primera actividad de la intervención diagnóstica, se propuso a los estudiantes trabajar con siluetas de gran tamaño colocadas en el pizarrón, representando tanto a un niño como a una niña. A partir de ello, se les invitó a participar de manera activa dibujando la vestimenta y los accesorios que consideraran adecuados para cada silueta.

La consigna fue abierta, permitiendo que cada alumno expresara libremente sus ideas sobre cómo vestir a las figuras, sin restricciones previas. Esta actividad tuvo como finalidad observar las concepciones iniciales del grupo en relación con los roles y estereotipos de género, identificando si asociaban ciertos tipos de ropa, colores o accesorios exclusivamente a niños o a niñas. De esta manera, se promovió un primer acercamiento reflexivo que permitió recuperar sus conocimientos previos y sentar las bases para el desarrollo de las actividades posteriores.

Figura 1

Representación de estereotipos de género de los niños y niñas



Nota: La actividad se realizó por separado con una silueta femenina para las niñas y una masculina para los niños. Al dibujar la vestimenta que usarían, los niños eligieron principalmente colores como azul y rojo, mientras que las niñas utilizaron tonos morados e incorporaron elementos como flores, pulseras y cabello largo. Estos resultados reflejan la presencia de estereotipos de género en la elección de colores y accesorios.

En el análisis de los elementos visuales se identificaron patrones reiterados que muestran cómo los niños y niñas interiorizan los códigos culturales asociados al género. En relación con los colores, los niños utilizaron principalmente tonos azules, rojo y verde, mientras que las niñas emplearon rosa, morado y otros tonos suaves. Esta diferencia cromática refleja una construcción social del gusto y la estética que, como explica Sandra Bem (1993), se incorpora desde la infancia como parte de los esquemas cognitivos de género. La ropa y los accesorios también reproducen estereotipos tradicionales: los varones se representaron con uniformes deportivos o vestimenta asociada a la acción, mientras que las niñas se dibujaron con faldas, flores y corazones, elementos vinculados a la feminidad hegemónica. De acuerdo con Raewyn Connell (1995), estos patrones son manifestaciones tempranas de la “masculinidad hegemónica” y la “feminidad enfatizada”, categorías que definen lo que la sociedad considera apropiado para cada sexo.

Posteriormente para continuar con las actividades, mencionaron personajes históricos que conocieran. Durante el desarrollo de esta actividad se hizo evidente que la mayoría de los referentes históricos mencionados correspondían a figuras masculinas.

Esta situación abrió un espacio de cuestionamiento colectivo sobre las razones de dicha predominancia, lo que permitió que varios estudiantes reconocieran que rara vez escuchan historias de mujeres destacadas o que estas no suelen aparecer de manera frecuente en los contenidos culturales, educativos o mediáticos a los que están expuestos. Esta primera aproximación permitió visibilizar cómo las nociones de éxito, reconocimiento social e importancia histórica se encuentran, para muchos de ellos, vinculadas a figuras masculinas, lo cual limita la construcción de referentes diversos e igualitarios e incluso se podría decir que hasta personajes incluso durante las actividades diagnósticas se pudo identificar que los referentes de éxito y reconocimiento mencionados por los alumnos y las alumnas no se limitaban únicamente a personajes históricos, sino que se extendían a figuras del ámbito deportivo, particularmente del fútbol.

Nombres como Lionel Messi, Cristiano Ronaldo, entre otros futbolistas ampliamente difundidos en los medios de comunicación, fueron mencionados de manera recurrente como ejemplos de admiración y logro. Esta situación permitió

observar cómo los modelos que influyen en la construcción de aspiraciones y significados de éxito en el alumnado se encuentran fuertemente masculinizados y asociados a disciplinas tradicionalmente vinculadas con los hombres.

Figura 2

Dibujos realizados por alumnos (Cristiano Ronaldo y Messi)



Nota: Los dibujos muestran que varios alumnos se identifican con la figura de futbolistas, representándola mediante vestimenta deportiva y elementos relacionados con este deporte. Esto refleja sus intereses y aspiraciones, influenciados por su entorno y referentes socioculturales.

Cabe mencionar que estos personajes evidencia el impacto que tienen los discursos mediáticos y culturales en la conformación de imaginarios colectivos, ya que el fútbol ocupa un lugar central en la vida cotidiana de muchos estudiantes y se presenta como un espacio donde la visibilidad, el reconocimiento social y el éxito económico se atribuyen mayoritariamente a figuras masculinas.

En contraste, se observó una escasa referencia a mujeres deportistas, lo cual refuerza la idea de que ciertos ámbitos, como el deportivo, continúan siendo percibidos como espacios predominantemente masculinos.

Este hallazgo permitió problematizar con el grupo la ausencia de referentes femeninos en el deporte y reflexionar sobre cómo dicha falta de visibilidad contribuye

a la reproducción de estereotipos de género. Asimismo, se abrió la posibilidad de cuestionar la creencia de que el talento, el esfuerzo y el éxito están determinados por el género, favoreciendo un análisis crítico sobre la necesidad de ampliar los referentes que se presentan a niñas y niños, tanto en el ámbito escolar como en el social y mediático.

Por otro lado, los dibujos correspondientes a las siluetas de las niñas fueron representados, en su mayoría, con faldas, cabello largo y prendas identificadas por el propio alumnado como “ropa de mujer”. Estas representaciones evidencian cómo los estudiantes reproducen estereotipos de género asociados a la feminidad, en los que la apariencia física y la vestimenta se convierten en elementos centrales para definir lo que socialmente se espera de una niña. La reiteración de estos rasgos permite identificar que, desde edades tempranas, las nociones de género se construyen a partir de modelos culturales que asignan características específicas y limitantes, reforzando la idea de que existen formas “correctas” de verse y presentarse según el sexo.

Además, este tipo de representaciones reflejan la interiorización de normas sociales que regulan la expresión corporal y la identidad, lo que puede incidir en la forma en que las alumnas se perciben a sí mismas y en las posibilidades que consideran viables para su desarrollo personal. La ausencia de variaciones en la vestimenta o en los atributos asignados a las siluetas femeninas pone de manifiesto la necesidad de generar espacios pedagógicos que cuestionen estas construcciones y promuevan una visión más amplia y diversa de lo que significa ser niña, favoreciendo así procesos de reflexión crítica y de igualdad de género.

En este sentido, resulta fundamental incorporar estrategias educativas que permitan a las estudiantes reconocer y analizar los estereotipos presentes en su entorno cotidiano. A través de actividades que valoren la diversidad de identidades, intereses y formas de expresión, es posible fortalecer su autoestima, ampliar sus expectativas de desarrollo y contribuir a la construcción de relaciones más equitativas e inclusivas dentro y fuera del ámbito escolar.

Figura 3*Dibujos realizados por alumnas*

Nota: Los dibujos muestran que las alumnas suelen representarse con ropa en tonos rosados, cabello largo y diversos accesorios. Estas características reflejan no solo preferencias personales, sino también estereotipos de género asociados a lo femenino, que influyen en la manera en que las niñas se perciben y expresan.

Los niños con cabello corto y las niñas con peinados largos o decorados reafirman la normatividad estética de género. Asimismo, los niños aparecen realizando actividades de fuerza o competencia, como fútbol o videojuegos, mientras que las niñas se dibujan rodeadas de corazones y flores, expresando afectividad y pasividad. Estas representaciones coinciden con lo que Bourdieu (2000) denomina “violencia simbólica”: la internalización inconsciente de jerarquías culturales que definen lo masculino como activo y lo femenino como ornamental. Las expresiones faciales también revelan esta dualidad, con rostros femeninos sonrientes y maquillados frente a figuras masculinas con gestos serios o neutros.

Durante la realización de estos dibujos, se llevó a cabo un proceso de observación y registro sistemático de la información, permitiendo recabar datos organizados en distintas categorías relacionadas con el género. Entre estas categorías se consideraron aspectos como el uso de colores, tipos de vestimenta, accesorios, actividades representadas y características físicas de las figuras. Este

análisis permitió identificar patrones en las elecciones de los alumnos, evidenciando cómo influyen los estereotipos de género en la forma en que niñas y niños se representan a sí mismos.

Tabla 2

Categorías de análisis empleadas en el diagnóstico

Categoría	Descripción / Qué observar
Color asociado al género	Uso de rosa, azul, rojo, colores “tradicionales” para cada sexo.
Tipo de ropa	Vestido, falda, pantalón, camisa, ropa deportiva, uniforme, etc.
Accesorios	Moños, collares, relojes, gorras, pulseras, etc.
Peinado / cabello	Largo, corto, trenzas, coleta, peinados “femeninos” o “masculinos”.
Actividades representadas en el dibujo	Si los personajes parecen estar realizando actividades (jugar, estudiar, cocinar, deporte) según roles de género tradicionales.
Expresiones faciales / actitudes	Sonriente, enojado, tímido, valiente, etc., según estereotipos de comportamiento.
Presencia de objetos simbólicos	Muñecas, autos, herramientas, juguetes, instrumentos musicales, etc.

Nota: Presenta las categorías utilizadas para el análisis e interpretación de los dibujos del diagnóstico, facilitando la identificación y comprensión de elementos como colores, vestimenta, accesorios y características asociadas al género.

La tabla permite identificar y organizar de manera clara los elementos presentes en los dibujos realizados por los estudiantes, facilitando el análisis de cómo se manifiestan los estereotipos de género en sus representaciones. A partir de estas categorías, se observa que niñas y niños tienden a asociar ciertos colores, tipos de ropa, accesorios y actividades con lo que socialmente se considera “propio” de cada género.

Incluso, las expresiones, actitudes y objetos incluidos en los dibujos refuerzan estas ideas, evidenciando que los alumnos reproducen patrones culturales aprendidos en su entorno familiar y social. En conjunto, esta información permite comprender que, desde edades tempranas, existen construcciones sociales que influyen en la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos y a los demás, lo que justifica la necesidad de intervenir pedagógicamente para promover una visión más equitativa e inclusiva.

Grandes Mujeres de la Historia

Posteriormente, se realizó la lectura del primer capítulo del libro *Grandes mujeres de la historia*. Durante esta actividad surgieron expresiones espontáneas de sorpresa, admiración y cuestionamiento por parte de las y los alumnos. Algunos estudiantes manifestaron no conocer a mujeres con ese tipo de logros, mientras que otros lograron establecer vínculos entre las historias del texto y experiencias cercanas, compartiendo relatos de madres, abuelas o tías que han enfrentado situaciones de esfuerzo, desigualdad o superación similares a las narradas. La discusión posterior permitió profundizar en aquello que más llamó su atención y confirmar que, para varios estudiantes, la idea de que mujeres y hombres puedan alcanzar los mismos objetivos no siempre resulta evidente, ya que persisten patrones culturales interiorizados desde el ámbito familiar y comunitario.

Como parte del proceso diagnóstico se desarrollaron dos actividades clave. En la actividad titulada “*Yo en 20 años*”, los estudiantes imaginaron cómo se visualizaban en su futuro personal y profesional.

Como parte de las actividades realizadas en esta sesión, las y los estudiantes participaron en un juego de memorama de las profesiones, con el propósito de identificar y relacionar diferentes oficios y profesiones de manera divertida e interactiva. A través de esta dinámica, se favoreció la atención, la memoria y el reconocimiento de la importancia de todas las profesiones sin distinción de género. (Anexo 9)

Además, esta actividad permitió generar un espacio de diálogo en el que las y los estudiantes reflexionaron sobre la diversidad de ocupaciones existentes y

cuestionaron ideas preconcebidas acerca de quiénes pueden desempeñarlas. De esta manera, se promovió una visión más inclusiva y equitativa de las oportunidades profesionales para mujeres y hombres.

Figura 4

Evidencias del trabajo realizado por un alumno y una alumna durante la actividad ¿Qué quiero ser de grande?



Nota: Los dibujos muestran que los alumnos se identifican con oficios como policía, mientras que las alumnas suelen proyectarse como doctoras o maestras. Estas elecciones reflejan estereotipos de género presentes en la elección de profesiones e influencias socioculturales en sus aspiraciones.

Los datos recabados a partir de los dibujos fueron organizados y sistematizados mediante un proceso de análisis, en el cual se clasificó la información en distintas categorías previamente definidas. Este procedimiento permitió identificar patrones y tendencias en las representaciones de los estudiantes, considerando aspectos como colores, vestimenta, accesorios, actividades y roles asociados al género. De esta manera, el análisis por categorías facilitó una interpretación más clara y estructurada de los resultados, evidenciando la influencia de los estereotipos de género en la forma en que niñas y niños se perciben y expresan.

Tabla 3

Análisis de datos y diálogos de los alumnos y las alumnas ¿Qué quiero ser de grande?

Profesiones de los alumnos y alumnas	Discurso:
Alumnas:	
Maestras III	Ad25: "Yo quiero ser maestra porque soy muy amorosa con mi hermanito, además siempre me ha gustado jugar a la maestra porque ese juego es de niñas" Ar2: "Quiero ser maestra porque las niñas sabemos mucho, y enseñamos más fácil"
Estilistas I	Aa6: "Quiero ser estilista porque eso de arreglar el pelo es para niñas maestra"
Doctora II	As15: "Quiero ser doctora porque las mujeres somos cariñosas y además tienes que saber cuidar a las personas, los niños son muy groseros y nada cuidadosos"
Conductora I	Ae12: "Yo quiero ser conductora aunque mi papà dice que eso es para hombres, porque las mujeres no sabemos conducir"
Alumnos:	
Bomberos III	Al14: "Yo quiero ser bombero porque es para niños rescatar gente y los niños somos fuertes" Aj9: "Yo quiero ser bombero porque los hombres tenemos más fuerza que las niñas y ahí tenemos que escalar las niñas no pueden"

Policías III	Aj15: “Yo quiero ser policía porque los niños somos fuertes y valientes”
Chef I	Aa20:” Yo quiero ser chef pero siempre desde que estaba pequeño me han dicho que eso es para las niñas, pero yo he visto hombres cocinando”
Futbolistas I	Av8: “Yo quiero ser futbolista porque es un deporte para niños y nadie de las niñas debería jugar, se hacen marimachas”
Abogado I	Ad7:”Yo quiero ser abogado porque debemos ser rudos, los niños no lloramos”
Cantante I	Ao11:”Yo quiero ser cantante pero me dicen que solo cantan las niñas porque tiene voz bonita y yo fuerte y fea”

Nota: Estas interacciones evidenciaron la presencia de estereotipos de género y de presiones sociales que limitan la libre expresión de intereses y aspiraciones. Esto resalta la importancia de promover, desde la educación, el respeto y la igualdad de oportunidades, independientemente del género.

La información presentada en la tabla evidencia de manera clara cómo los discursos de las alumnas y los alumnos están fuertemente influenciados por estereotipos de género que delimitan sus aspiraciones profesionales. En el caso de las alumnas, se observa una tendencia a elegir profesiones asociadas al cuidado, la enseñanza y la estética, como maestras, doctoras o estilistas, justificando sus elecciones a partir de cualidades como ser “amorosas”, “cariñosas” o “cuidadosas”, atributos socialmente asignados a lo femenino. Asimismo, algunas expresiones reflejan la interiorización de creencias limitantes, como la idea de que ciertas actividades —por ejemplo, conducir— son propias de los hombres.

Por otro lado, los alumnos tienden a identificarse con profesiones relacionadas con la fuerza, el riesgo y la autoridad, como bomberos, policías o futbolistas, argumentando que los hombres son “más fuertes” o “valientes”. Además, en sus discursos se perciben actitudes que refuerzan la diferenciación de género, como la exclusión de las niñas en ciertas actividades. Sin embargo, también emergen casos que cuestionan estos estereotipos, como el alumno que desea ser chef o cantante, aunque reconoce las críticas sociales que recibe por ello.

En conjunto, estos resultados permiten comprender que las ideas sobre lo que “deben ser” niñas y niños están profundamente arraigadas en su contexto social y cultural, influyendo directamente en la construcción de su identidad y sus proyectos de vida. Esto pone de manifiesto la importancia de generar espacios educativos que promuevan la igualdad de género, cuestionen estos estereotipos y amplíen las posibilidades de elección para todos los estudiantes.

Resulta significativo que únicamente dos estudiantes manifestaran aspiraciones que rompían con estos esquemas: un niño expresó su deseo de ser chef y una niña señaló que le gustaría ser conductora de autos. Sin embargo, estas elecciones generaron cuestionamientos inmediatos por parte de sus compañeros y compañeras, quienes emitieron comentarios que ponían en duda la “adecuación” de dichas profesiones al género de quienes las eligieron. Esta reacción evidencia cómo el grupo regula socialmente las elecciones individuales, reforzando normas implícitas sobre lo que se considera aceptable o esperado para niñas y niños.

Tabla 4

Análisis por categoría Visuales (Dibujos)

Categoría	Niño	Niña	Patrón predominante
Color asociado al género	Azul IIIIII, rojo III, verde II	Rosa IIII, morado IIIII	Asociación tradicional de colores
Tipo de ropa	Uniforme fútbol IIIIII, videojuegos I, armas II	Falda III, pantalón rosa IIIIII, tacones II	Diferenciación estética marcada
Accesorios	Cachucha I, audífonos II, armas II	Pulseras IIIII, collares II, labios pintados III	Estética femenina decorativa

Categoría	Niño	Niña	Patrón predominante
Peinado	Pelo corto IIIIIIIII	Pelo largo IIIIIIIII	Representación clásica
Actividades	Fútbol IIIII, armas III	Flores IIIII, corazones III	Actividades diferenciadas
Objetos simbólicos	Pistolas II, fútbol IIIII	Corazones IIIII, muñecas I	División de intereses

Nota: La tabla muestra la frecuencia de elementos visuales en los dibujos de los estudiantes, organizados por género. Los datos permiten identificar patrones en colores, vestimenta, accesorios y actividades, evidenciando estereotipos de género en la representación de la identidad.

La información presentada en la tabla permite identificar de manera clara cómo las representaciones de los alumnos y las alumnas están influenciadas por estereotipos de género que se reflejan en distintos elementos. En primer lugar, se observa que existe una marcada asociación tradicional de colores, donde los niños tienden a utilizar tonos como azul, rojo y verde, mientras que las niñas se inclinan por colores como el rosa y el morado, evidenciando la interiorización de códigos culturales desde edades tempranas.

En cuanto al tipo de ropa y accesorios, se aprecia una diferenciación estética significativa: los niños se representan con elementos relacionados con la actividad física o el juego, como uniformes deportivos, mientras que las niñas incorporan prendas y accesorios decorativos como faldas, pulseras, collares y tacones. Esto sugiere que lo masculino se vincula con la acción, mientras que lo femenino se asocia con la apariencia y el cuidado estético.

Respecto al peinado, predomina una representación clásica, donde el cabello corto es característico de los niños y el cabello largo de las niñas, reforzando modelos tradicionales de apariencia. De igual forma, en las actividades y objetos simbólicos se identifican diferencias claras: los niños se relacionan con el fútbol y elementos como armas, mientras que las niñas incluyen corazones, flores y muñecas, lo que evidencia una división en los intereses y formas de expresión.

En conjunto, estos resultados muestran que los estudiantes reproducen patrones culturales arraigados en su contexto social, los cuales influyen en la manera en que se perciben a sí mismos y a los demás. Esto resalta la importancia de generar intervenciones educativas que permitan cuestionar estos estereotipos y fomentar una visión más equitativa e inclusiva.

Tabla 5

Categorías Discursivas (Respuestas Verbales)

Categoría	Tipo de discurso identificado	Nivel de rigidez
Roles domésticos	Mujeres cocinan y limpian	Alto
Roles de juego	Niños fútbol/armas, niñas muñecas	Alto
Personalidad	Niños fuertes, niñas cariñosas	Medio-Alto
Juguetes	Muñecas para niñas, pistolas para niños	Alto
Colores	Rosa niñas, azul niños	Alto
Capacidades	Niños rápidos, niñas ordenadas	Medio
Normas de comportamiento	Niñas no dicen groserías	Medio

Nota: La información proviene de un cuestionario aplicado a los estudiantes. Las respuestas se organizaron en categorías temáticas relacionadas con roles, capacidades, normas y preferencias de género, permitiendo identificar tendencias discursivas predominantes en el grupo.

El análisis de las respuestas verbales de los estudiantes permite observar cómo los estereotipos de género se encuentran presentes en su forma de expresarse y de comprender la realidad. A partir de las categorías identificadas, se distingue que algunas ideas se mantienen con mayor firmeza, especialmente en aspectos como los roles domésticos, los juegos, los juguetes y los colores, donde los alumnos establecen diferencias muy marcadas entre lo que consideran propio de niñas y de niños.

A su vez, en categorías como la personalidad y las capacidades, se percibe que estas creencias continúan influyendo en su pensamiento, aunque con un grado ligeramente menor de rigidez, lo que sugiere la posibilidad de cuestionarlas y transformarlas a través del diálogo y la reflexión. En cuanto a las normas de

comportamiento, se observa que los estudiantes también han interiorizado ciertas expectativas sociales, como la forma en que deben comportarse las niñas, aunque estas ideas se presentan con menor intensidad.

Por lo regular, estas expresiones evidencian que los estudiantes han incorporado concepciones tradicionales sobre el género que orientan tanto sus opiniones como sus actitudes. Esto pone de manifiesto la importancia de implementar estrategias educativas que favorezcan el análisis crítico de estas ideas, promoviendo una visión más flexible, equitativa e inclusiva.

Tabla 6

Categorías Mixtas (Visual + Verbal)

Categoría	Evidencia	Frecuencia observada
Conformidad con roles tradicionales	Dibujo y discurso alineados	Predominante
Transgresión de roles	Niño chef, niña conductora	Baja
Intensidad del estereotipo	Uso marcado de símbolos y frases rígidas	Variable

Nota: La tabla presenta un análisis comparativo entre los dibujos y las explicaciones verbales de los alumnos, con el fin de identificar el grado de conformidad o discrepancia en los estereotipos de género expresados.

El análisis de las categorías mixtas, que integran tanto la información visual como la verbal, permite comprender con mayor profundidad la forma en que los estudiantes construyen y expresan sus ideas sobre el género. En primer lugar, se observa que la conformidad con los roles tradicionales es predominante, ya que en la mayoría de los casos existe una coherencia entre lo que los alumnos dibujan y lo que expresan verbalmente, reforzando así los estereotipos de género.

Igualmente, la transgresión de roles se presenta con baja frecuencia, evidenciada en casos aislados como el de un niño que desea ser chef o una niña que aspira a ser conductora. Estas situaciones, aunque poco comunes, resultan significativas, ya que muestran la posibilidad de cuestionar y romper con los esquemas tradicionales.

Finalmente, la intensidad del estereotipo se manifiesta de manera variable, ya que en algunos estudiantes se observa un uso muy marcado de símbolos, colores y discursos rígidos, mientras que en otros estas representaciones son menos estrictas. En conjunto, estos hallazgos reflejan que, si bien predominan los patrones tradicionales, también existen indicios de cambio que pueden ser fortalecidos mediante intervenciones educativas orientadas a la equidad de género.

Tabla 7

Aspiraciones Profesionales

Género Profesión elegida Justificación basada en estereotipo		
Niñas	Maestra (III)	“Somos cariñosas”
Niñas	Doctora (II)	“Sabemos cuidar”
Niñas	Estilista (I)	“Arreglar el pelo es para niñas”
Niños	Bombero (III)	“Somos fuertes”
Niños	Policía (III)	“Valientes y rudos”
Niño	Chef (I)	Señalado como “para niñas”
Niño	Cantante (I)	“Las niñas cantan bonito”

Nota: La tabla organiza las profesiones mencionadas por los estudiantes y sus justificaciones, permitiendo identificar la posible influencia de estereotipos de género en la elección vocacional temprana.

El análisis de las aspiraciones profesionales muestra que las elecciones de niñas y niños están estrechamente vinculadas con estereotipos de género que influyen en la manera en que justifican sus intereses. En el caso de las niñas, se observa una inclinación hacia profesiones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la estética, como maestra, doctora o estilista, argumentando cualidades como ser “cariñosas”, “saber cuidar” o considerar que ciertas actividades son “propias de niñas”.

En lo que respecta a, los niños tienden a elegir profesiones asociadas con la fuerza, el valor y la acción, como bombero o policía, justificando sus decisiones a partir de ideas como ser “fuertes”, “valientes” o “rudos”. Estas elecciones reflejan una visión tradicional de los roles de género que delimita las posibilidades de desarrollo de acuerdo con el sexo.

Sin embargo, también se identifican casos que rompen con estos esquemas, como el niño que desea ser chef o cantante, aunque en ambos casos sus elecciones

son cuestionadas o asociadas a lo femenino. Esto evidencia que, aunque existen intentos de transgredir los estereotipos, aún persiste una presión social que influye en la construcción de sus aspiraciones. En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de fomentar en el ámbito educativo una visión más amplia e inclusiva sobre las profesiones, libre de prejuicios de género.

El análisis de las siguientes tablas y representaciones visuales elaboradas por los estudiantes evidencia una diferenciación marcada en la construcción simbólica del género. En los dibujos realizados por los niños predominan colores como azul y rojo, así como la representación de actividades vinculadas al deporte, particularmente el fútbol, y objetos asociados a la fuerza o confrontación, como pistolas y cuchillos. Por su parte, los dibujos de las niñas muestran una mayor presencia de colores como rosa y morado, así como elementos decorativos y simbólicos tales como flores, corazones, accesorios y expresiones faciales detalladas. Esta diferenciación no parece casual, sino que responde a patrones culturales internalizados que asocian la masculinidad con la acción, la fuerza y la actividad física, mientras que la feminidad se vincula con la estética, el cuidado y la delicadeza.

La coincidencia entre los elementos visuales y las respuestas verbales refuerza la consistencia de estos esquemas de género. En el discurso de los estudiantes se identifican afirmaciones que naturalizan la división sexual de roles, especialmente en lo referente a las tareas domésticas y laborales. Las niñas son asociadas con la cocina, la limpieza y el cuidado del hogar, mientras que los hombres son descritos como proveedores económicos o responsables de actividades que requieren fuerza física. Este tipo de comentarios no se presentan como opiniones individuales, sino como afirmaciones normativas que reflejan la interiorización de expectativas sociales. La repetición de frases que delimitan lo que “debe” hacer un niño o una niña sugiere la presencia de esquemas rígidos que estructuran su comprensión del mundo social.

En relación con los juegos y actividades recreativas, los datos muestran una división clara entre lo considerado apropiado para cada género. Los niños se vinculan principalmente con actividades competitivas, deportivas o asociadas a la confrontación, mientras que las niñas aparecen relacionadas con juegos simbólicos, muñecas o elementos decorativos. Además, algunas respuestas evidencian la existencia de sanciones familiares cuando un niño o niña intenta participar en

actividades tradicionalmente asignadas al otro género. Esto indica que el proceso de socialización no solo transmite modelos diferenciados, sino que también regula su cumplimiento mediante mecanismos de aprobación o desaprobación.

El análisis de las aspiraciones profesionales confirma la presencia de estos patrones. Las niñas tienden a elegir profesiones vinculadas al cuidado, la enseñanza o la estética, mientras que los niños optan por ocupaciones relacionadas con la fuerza, la autoridad o el riesgo, como policía, bombero o futbolista. Las justificaciones ofrecidas por los estudiantes revelan que estas elecciones no se basan únicamente en intereses personales, sino en percepciones sobre capacidades supuestamente inherentes a su género. Resulta significativo que cuando algún estudiante manifiesta una aspiración que transgrede el rol tradicional —como el caso del niño que desea ser chef o cantante— aparezcan referencias a cuestionamientos externos, lo que evidencia la presión social que opera en la construcción de expectativas profesionales.

En cuanto a, los datos sobre participación en clase y preferencias de trabajo permiten observar dinámicas complementarias. Aunque casi la mitad del grupo muestra participación constante, existe un porcentaje considerable que participa de manera ocasional o muy baja. La preferencia mayoritaria por trabajar de forma individual puede estar vinculada a factores como la inseguridad, la competencia o la falta de experiencias colaborativas que promuevan la interacción equitativa. Estas dinámicas pueden influir en la reproducción de estereotipos, ya que la interacción grupal es un espacio clave para la negociación de identidades y roles.

En conjunto, los hallazgos muestran que el grupo presenta una fuerte internalización de estereotipos de género que se manifiestan de manera coherente en dibujos, discursos y aspiraciones profesionales. La coincidencia entre lo visual y lo verbal indica que no se trata de expresiones aisladas, sino de estructuras simbólicas consolidadas que orientan la percepción y el comportamiento de los estudiantes. No obstante, la presencia de algunos casos de transgresión sugiere que estos esquemas no son completamente inflexibles y que existen oportunidades pedagógicas para fomentar una construcción más crítica y equitativa del género dentro del aula.

Mi análisis es que, el diagnóstico realizado permite identificar que el grupo presenta una marcada internalización de estereotipos de género que se manifiestan de manera consistente en sus producciones gráficas, discursos verbales y aspiraciones profesionales. Las representaciones elaboradas por las y los estudiantes evidencian una clara diferenciación entre lo considerado propio de niños y de niñas, reproduciendo esquemas tradicionales que asocian la masculinidad con la fuerza, la actividad física y el liderazgo, mientras que la feminidad se vincula con el cuidado, la estética y la afectividad. Esta construcción simbólica no solo refleja aprendizajes adquiridos en el entorno familiar y social, sino que también muestra cómo estos modelos son reforzados mediante la interacción cotidiana, los medios de comunicación y la cultura escolar.

Sumando a ello los hallazgos evidencian que dichos estereotipos no se limitan al plano simbólico, sino que influyen directamente en la convivencia, la participación y la construcción de proyectos de vida del alumnado. Las expresiones de burla, exclusión y cuestionamiento hacia quienes transgreden los roles tradicionales ponen de manifiesto la existencia de mecanismos de regulación social que limitan la libre expresión de intereses, habilidades y aspiraciones. La predominancia de referentes masculinos en ámbitos como la historia y el deporte, así como la escasa visibilidad de mujeres en estos espacios, contribuye a reforzar una visión desigual que restringe la construcción de modelos diversos e igualitarios.

No obstante, también se identifican indicios de apertura y posibilidad de transformación, reflejados en aquellos casos donde algunos estudiantes cuestionan o rompen con los estereotipos establecidos. Estas situaciones representan oportunidades pedagógicas valiosas para promover procesos de reflexión crítica, diálogo y resignificación de los roles de género, favoreciendo una comprensión más amplia, inclusiva y equitativa de las identidades.

En este sentido, la intervención educativa se justifica como una necesidad urgente y pertinente, orientada a generar espacios de aprendizaje que permitan visibilizar, cuestionar y transformar los estereotipos de género presentes en el aula. A través de estrategias didácticas centradas en la participación, el análisis crítico y la inclusión de referentes diversos, se busca contribuir al desarrollo de una conciencia social más equitativa en las y los estudiantes. De esta manera, la propuesta de

intervención no solo responde a los hallazgos del diagnóstico, sino que se posiciona como una acción formativa que favorece el respeto, la igualdad de oportunidades y la construcción de una convivencia escolar más justa e inclusiva.

Por lo tanto, lo anteriormente expuesto no se trata únicamente de una apreciación personal, sino que se fundamenta en aportes teóricos que han abordado esta problemática desde la investigación social y educativa. En este sentido, como señala Raewyn Connell en sus estudios sobre el orden de género, las desigualdades entre hombres y mujeres no son naturales, sino que se construyen y reproducen socialmente a través de instituciones como la escuela, influyendo directamente en las identidades, prácticas y expectativas del estudiantado. Desde esta perspectiva, la intervención educativa propuesta adquiere mayor relevancia, ya que se alinea con la necesidad de transformar dichas estructuras y promover relaciones más equitativas dentro del ámbito escolar.

Capítulo V. Intervención

En el presente capítulo se expone la propuesta de intervención diseñada para atender la problemática identificada durante el diagnóstico del grupo de tercer grado. A partir de los resultados obtenidos, se reconoció la presencia de estereotipos de género que influyen en las formas de convivencia, participación y relación entre niñas y niños dentro del aula, reproduciendo ideas tradicionales sobre los roles femeninos y masculinos. Estas situaciones evidenciaron la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que permitieran promover la igualdad de género y generar espacios de reflexión crítica desde la educación primaria.

Propuesta de Intervención

La propuesta de intervención se construyó considerando las características, intereses y necesidades del grupo, con el propósito de favorecer una convivencia más equitativa, inclusiva y respetuosa. Asimismo, se buscó que las y los alumnos lograran identificar, cuestionar y transformar aquellas ideas estereotipadas presentes en su vida cotidiana, fortaleciendo valores como el respeto, la empatía, la colaboración y la igualdad de oportunidades.

Para dar atención a la problemática detectada, se diseñaron tres intervenciones didácticas, cada una integrada por diversas actividades lúdicas, reflexivas y participativas. Cada intervención responde a propósitos específicos; sin embargo, todas se articulan con el propósito general de la investigación: diseñar, implementar y evaluar estrategias educativas con enfoque de género para favorecer el cuestionamiento de los estereotipos en alumnos de tercer grado de educación primaria.

De igual manera, las intervenciones permitieron atender los objetivos específicos planteados en la investigación, ya que, en un primer momento, favorecieron la identificación de los estereotipos de género presentes en el grupo; posteriormente, posibilitaron el diseño e implementación de actividades orientadas a promover la equidad y el cuestionamiento de las ideas tradicionales sobre niñas y niños; y finalmente, contribuyeron a valorar los cambios en las percepciones,

actitudes y formas de convivencia del alumnado después de las actividades realizadas.

A través de estas intervenciones se pretendió generar experiencias significativas que permitieran al alumnado reflexionar sobre sus ideas y conductas relacionadas con el género, promoviendo cambios en su manera de pensar, convivir y participar dentro y fuera del aula. En la siguiente tabla se presenta la organización general de las intervenciones realizadas.

Tabla 8

Propuestas de las intervenciones

Propuesta de Intervención				
Intervención	Título	Propósito	Fecha aplicación	de
I	Jugando y analizando con los estereotipos	Favorecer en las y los alumnos el reconocimiento y análisis de los estereotipos de género presentes en su vida cotidiana, promoviendo la reflexión sobre las ideas tradicionales relacionadas con niñas y niños.	20 al 23 de octubre	
II	Niñas y Niños contra los estereotipos	Promover en el alumnado actitudes de igualdad y respeto mediante actividades que	17 al 24 de noviembre	

		permitan cuestionar los estereotipos de género y fortalecer una convivencia equitativa e inclusiva.	
III	Transformando estereotipos	los Fomentar en las y los estudiantes la construcción de nuevas formas de convivencia basadas en la igualdad de género, el respeto y la valoración de las capacidades de todas las personas sin distinción.	9 al 12 de marzo

Intervención I: Jugando y Analizando con los Estereotipos

La primera intervención pedagógica se desarrolló a lo largo de cinco sesiones, llevadas a cabo del 20 al 23 de octubre, con el grupo de tercer grado. El propósito general de esta primera intervención tenía por propósito favorecer en las niñas y los niños un proceso de reflexión y cuestionamiento respecto a los estereotipos de género presentes en su vida cotidiana, reconociendo cómo estas ideas influyen en las formas de interacción, en la asignación de roles y en las expectativas que socialmente se construyen en torno a lo que se considera propio de hombres y mujeres.

Para el logro de este propósito, las sesiones se organizaron de manera gradual, permitiendo que los estudiantes avanzaran desde la identificación de sus propias ideas hasta la reflexión crítica sobre las consecuencias de dichos estereotipos. A continuación se presenta una tabla de la organización de la primera sesión.

Tabla 9

Resumen de la planeación de la primera intervención

Primera Intervención 20 al 23 de octubre			
Propósito general: favorecer en las niñas y los niños un proceso de reflexión y cuestionamiento respecto a los estereotipos de género presentes en su vida cotidiana, reconociendo cómo estas ideas influyen en las formas de interacción, en la asignación de roles y en las expectativas que socialmente se construyen en torno a lo que se considera propio de hombres y mujeres.			
No. de sesión	Fecha	Propósito	Productos para el análisis
1	20 de oct	Reflexionar sobre los estereotipos de género	Escrito reflexivo de cuentos Argumentos referentes al ser niño y ser niña
2	21 de octubre	Cuestionar los estereotipos de género	Interpretaciones en imagen
3	21 de octubre	Cuestionar los estereotipos de género	Notas de diálogo sobre preguntas dirigidas
4	22 de octubre	Interpretar en la vida diaria experiencias marcadas por los estereotipos de género	Cadena de acciones y propuestas de solución
5	23 de octubre	Reflexionar críticamente sobre los roles de género	Notas de diálogo y frases construidas en la libreta

Nota: Elaboración propia a partir de la planeación de clase

Lo que creemos ser: descubriendo ideas sobre niños y niñas

En la primera sesión que se llevó a cabo el día 20 de octubre del 2025, se analizaron diversos cuentos centrados en la igualdad de género. Las historias mostraban personajes que enfrentaban roles tradicionales, como la idea de que “los niños siempre tienen la razón” o que “las niñas deben comportarse bien y no ensuciarse”. Después de la lectura, se propuso una dinámica reflexiva donde las niñas respondieron la pregunta “¿Qué es ser niño?” y los niños contestaron “¿Qué es ser niña?”. Esta inversión de roles permitió que cada grupo reflexionara desde la perspectiva del otro. Se observó que muchos niños asociaban ser niña con “usar vestidos, maquillarse o jugar con muñecas”, mientras que varias niñas mencionaron que ser niño significaba “jugar futbol, correr o tener fuerza”. (Anexo 3)

Tabla 10

Respuestas de las niñas a la pregunta ¿Qué es ser niño?

	¿Qué es ser niño?
	Jugar futbol, me pondría zapatos de futbol, jugaría con carritos.
	¿Qué es ser niño? Son valientes y también jugaría futbol y tendría gorra y haría ejercicio.
	¿Qué es ser niño? Correrá más que yo Tendría el pelo corto Tendría la ropa manchada

Nota: La figura muestra las respuestas de las alumnas sobre qué significa ser niño, permitiendo analizar sus percepciones y las ideas que han construido a partir de su contexto social.

Tabla 11

Respuestas de los niños a la pregunta ¿Qué es ser niña?

niños: ¿qué es ser niña?
R: Jugar con muñecas

¿Qué es ser niña?

Jugar con muñecas

que se maquillen que se bañen y
se ponen vestido

¿Qué es ser niña?

Que se maquillen, que se bañan
y se ponen vestido

¿qué es ser niña?
R= Se tardan mucho en maquillarse
y a todos me gustaría las barbies

¿Qué es ser niña?

Se tardan mucho, maquillarse,
hacen todo, me gustaría las
barbies.

Nota: La figura muestra las respuestas de los alumnos sobre qué significa ser niña, permitiendo analizar sus percepciones y las ideas que han construido desde su contexto sociocultural.

En las respuestas mostradas se puede ver una alta presencia de estereotipos, ya que las niñas asocian el ser niño con actividades como jugar fútbol y características como la fuerza y la suciedad. Mientras que los niños asocian a las niñas con la belleza, el uso de vestidos, maquillaje y limpieza.

En la siguiente tabla se sintetizan las respuestas del total del grupo

Tabla 12

Síntesis de respuestas de los estudiantes

¿Qué es ser niño?	¿Qué es ser niña?
Correr más rápido	Usar vestido
Cortarse el pelo corto	Maquillarse
Tener la ropa manchada	Peinarse bonito
Jugar fútbol	Jugar con muñecas
Ser fuerte	Ser bonita
No llorar	Ser delicada
Trepase a los árboles	Usar falda
Jugar luchas	Pintarse las uñas
Jugar con carros	Ayudar a mamá
Usar ropa azul	Usar ropa rosa

Nota: En esta primera tabla solo se condensan la variedad de respuestas obtenidas. Mismas que se clasificarán las categorías de análisis en una tabla posterior.

A partir de las respuestas expresadas por los estudiantes, se puede observar que las concepciones sobre lo que significa ser niño o ser niña se encuentran fuertemente vinculadas con estereotipos de género que han sido aprendidos en su entorno social.

En las respuestas relacionadas con los niños, predominan ideas asociadas con la fuerza física, el movimiento y ciertos tipos de juego, como correr, jugar fútbol, treparse a los árboles o jugar luchas. Asimismo, aparecen elementos relacionados con la apariencia, como el uso de cabello corto o ciertos colores de ropa. Estas respuestas reflejan una concepción en la que la masculinidad se asocia con la actividad física, la valentía y la fortaleza.

Ahora bien, en las respuestas vinculadas con las niñas, se identifican elementos relacionados con la apariencia personal, el cuidado estético y ciertos tipos de juegos considerados tradicionalmente femeninos, como maquillarse, pintarse las uñas o jugar con muñecas. También aparecen ideas relacionadas con la delicadeza o con actividades domésticas, como ayudar a mamá.

Estas respuestas permiten reconocer que las niñas y los niños han internalizado roles y expectativas sociales diferenciadas según el género, lo cual coincide con lo planteado por Marta Lamas (2000), quien señala que el género es una construcción social que asigna significados, comportamientos y normas distintas para hombres y mujeres.

De igual manera, Martha Leñero (2010) menciona que desde la infancia se transmiten modelos de comportamiento que influyen en la forma en que niñas y niños comprenden lo que se espera de ellos dentro de la sociedad. En este sentido, las respuestas obtenidas durante la actividad permiten evidenciar cómo estos aprendizajes se encuentran presentes en el discurso de los estudiantes.

En la siguiente tabla se presentan las respuestas dadas por las niñas y los niños agrupadas en categorías de análisis, indicando su frecuencia de aparición.

Tabla 13

Frecuencia de respuestas por categoría de análisis

Categoría	Frecuencia	¿Qué es ser niño?	¿Qué es ser niña?
Apariencia	IIIIIIII	Cortarse el pelo corto Usar ropa azul	Usar vestido Peinarse bonito Usar falda Pintarse las uñas Usar ropa rosa Maquillarse
Actividades y juegos	IIIIII	Correr más rápido Jugar futbol	Jugar con muñecas

Comportamientos y actitudes	IIII	Treparse a los árboles	
		Jugar luchas	
		Jugar con carros	
		Ser fuerte	Ser bonita
		No llorar	Ser delicada
Roles o tareas de casa	I	Tener la ropa manchada	
		---	Ayudar a mamá

En relación con la categoría 1: Apariencia, fue la que presentó mayor número de aspectos. Se observa que los niños describen una mayor cantidad de características asociadas a las niñas, principalmente relacionadas con el uso de prendas como vestido y falda, así como el maquillaje, las uñas pintadas, el uso de colores específicos como el rosa y el arreglo personal, sumando un total de seis elementos. En contraste, las niñas atribuyen a los niños únicamente dos características: el pelo corto y el uso del color azul. Esta diferencia permite identificar que los estereotipos vinculados a la apariencia están más marcadamente dirigidos hacia lo femenino, evidenciando una mayor exigencia social sobre la imagen de las niñas.

En cuanto a la categoría 2: Actividades y juegos, se identifica que los niños asignan a su propio género diversas actividades que implican movimiento, fuerza y dinamismo, como correr más rápido, jugar fútbol, treparse a los árboles, jugar luchas y jugar con carros, lo que suma cinco elementos. Por su parte, las niñas asocian a su género únicamente la actividad de jugar con muñecas. Esto refleja una clara diferenciación en los tipos de juego, donde lo masculino se vincula con lo activo y físico, mientras que lo femenino se limita a actividades más pasivas y relacionadas con el cuidado.

Respecto a la categoría 3: Comportamientos o actitudes, los niños atribuyen a su género características como ser fuertes, no llorar y tener la ropa manchada, sumando tres elementos que remiten a la resistencia física y emocional. En contraste, las niñas se describen como bonitas y delicadas, con un total de dos elementos. Esta situación evidencia cómo los estereotipos de género también influyen en las conductas esperadas, reforzando en los niños la idea de fortaleza y dureza, mientras que en las niñas se promueve la delicadeza y la importancia de la apariencia.

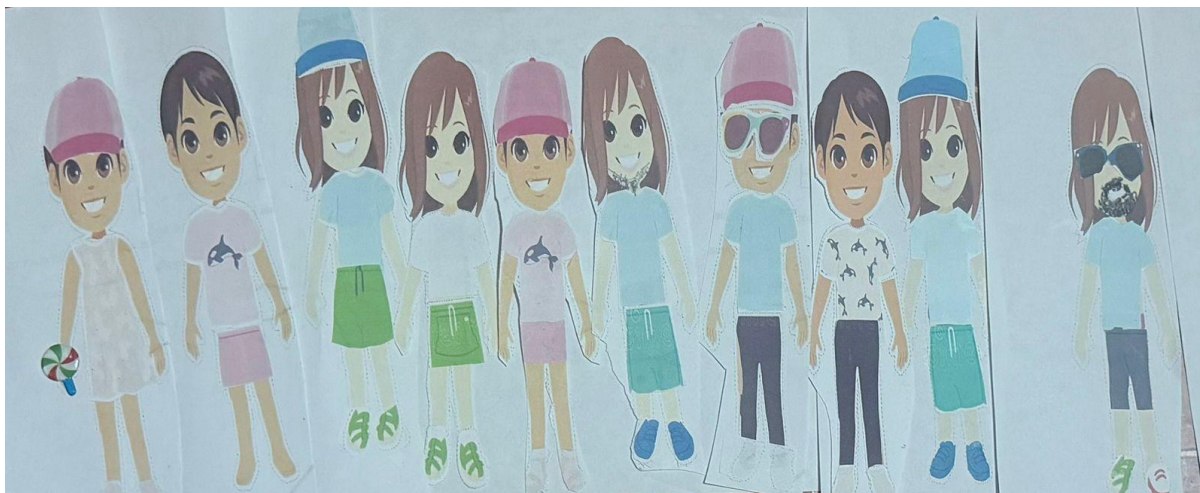
Finalmente, en la categoría 4: Roles o tareas en casa, que fue la de menor frecuencia, no se registraron respuestas asociadas a los niños, mientras que las niñas mencionaron como actividad el ayudar a mamá. Este resultado pone de manifiesto la persistencia de estereotipos tradicionales en torno a los roles domésticos, donde las tareas del hogar continúan siendo atribuidas principalmente al género femenino.

Hablemos Claro: Cuestionando lo que nos han Enseñado

Durante la segunda sesión llevada a cabo el 21 de octubre del 2025, se realizó una actividad con figuras impresas de muñecos y muñecas. A las niñas se les entregó una figura femenina y a los varones se les entregó una figura masculina. Se les dio la indicación de vestirlos usando las plantillas con accesorios entregadas; a las niñas se les entregó una plantilla que contenía pantalones, camisetas, gorras, lentes, tenis, mientras que la plantilla entregada a los varones contenía faldas, moños, vestidos y playeras en tono rosa. Al inicio algunos se mostraron confundidos o renuentes, pero con el paso del tiempo la dinámica se tornó divertida y participativa. Varias niñas comentaron que “no hay nada de malo en usar azul o pantalón”, mientras que algunos niños afirmaron que “el rosa también es un color bonito”. Incluso, algunos grupos intercambiaron prendas entre compañeros y compañeras, demostrando apertura, colaboración y respeto. Esta experiencia permitió evidenciar cómo, mediante el juego, se pueden desafiar las normas sociales que vinculan la vestimenta con el género. (Anexo 8)

Figura 5

Representaciones de los estudiantes en la actividad “rompiendo los Estereotipos”



Nota: La figura muestra cómo los estudiantes rompieron estereotipos relacionados con la vestimenta, al representar prendas sin asignarlas a un género específico, lo que evidencia una apertura hacia formas más equitativas de expresión y una disminución en la asociación tradicional entre ropa y roles de género.

Las imágenes presentadas permiten reflexionar sobre cómo los estereotipos de género siguen influyendo en la forma en que niñas y niños se perciben a sí mismos y a los demás, especialmente en aspectos como los colores, la ropa, los oficios y las actividades. Sin embargo, también se observan avances importantes cuando los estudiantes cuestionan estas ideas y representan opciones más diversas e inclusivas. Esto muestra que la escuela es un espacio clave para fomentar la igualdad, promover el respeto y abrir oportunidades para que el alumnado construya su identidad sin limitaciones impuestas por roles tradicionales.

Tabla 14

Condensado de las vestimentas asignadas a la figura entregada

Sujeto	Sexo del estudiante	Personaje que debía vestir	Vestimenta elegida
1	Niña	Niña	Playera azul y short
2	Niña	Niña	Cachucha y playera
3	Niña	Niña	Short azul y tenis
4	Niña	Niña	Playera deportiva y short
5	Niña	Niña	Barba y playera

6	Niña	Niña	Pantalón y playera
7	Niña	Niña	Cachucha, playera y tenis
8	Niña	Niña	Short azul y playera
9	Niña	Niña	Playera, pantalón y tenis
10	Niña	Niña	Cachucha y short
11	Niña	Niña	Playera y tenis
12	Niño	Niño	Vestido rosa
13	Niño	Niño	Vestido y zapatos
14	Niño	Niño	Vestido y cabello largo
15	Niño	Niño	Vestido y moño
16	Niño	Niño	Vestido rosa y zapatos
17	Niño	Niño	Falda y blusa
18	Niño	Niño	Vestido y bolsa
19	Niño	Niño	Vestido y sandalias
20	Niño	Niño	Vestido rosa y moño
21	Niño	Niño	Falda, blusa y zapatos
22	Niño	Niño	Vestido
23	Niño	Niño	Vestido y bolsa
24	Niño	Niño	Vestido y sandalias
25	Niño	Niño	Vestido rosa
26	Niño	Niño	Falda y blusa

A partir de las respuestas obtenidas me doy cuenta de que los estudiantes ya tienen ciertas ideas formadas sobre cómo debe verse o vestirse cada género. En las respuestas de las niñas se observa que, al momento de vestir su muñeca, la mayoría eligió prendas de las plantillas que se les entregó y las vistieron con playeras, shorts, pantalones, tenis y cachuchas, e incluso en un caso se agregó barba. Esto permite notar que para ellas hubo una resistencia a utilizar las prendas de forma más unisex, esto puede deberse a que en su día a día ellas mismas suelen utilizar shorts, camisetas, gorras y tenis, sin que éstas prendas se asocien de manera directa a un género específico. Por otro lado, hubo una estudiante que dibujó barba a su muñeca; esto se interpreta como un intento de masculinizar la figura entregada debido a que, desde su perspectiva, dichas prendas sí se asocian a un rol masculino.

En lo correspondiente a las respuestas de los niños se observa que, al momento de vestir su personaje se hizo evidente que a varios niños les resultó más difícil elegir o colocar las prendas entregadas (faldas, vestidos, pantalones y plateras en tonos rosas), mostrando dudas, resistencia o incluso incomodidad al manipular ropa al asociarla a lo femenino, incluso, algunos de ellos, intercambiaron las prendas entregadas con las de las niñas. Esta situación permite interpretar que no solo existen estereotipos sobre cómo debe vestirse cada género, sino que también hay una menor familiaridad y aceptación por parte de los niños hacia elementos considerados femeninos. Lo anterior refleja cómo, desde edades tempranas, se internalizan normas sociales que limitan la expresión y la exploración libre, reforzando la idea de que ciertos objetos, colores o vestimentas “no corresponden” a su género.

Al analizar estos datos me doy cuenta de que las niñas y los niños reproducen ciertas ideas que han aprendido en su entorno social acerca de lo que se considera como una vestimenta propia de cada género. Muchas de estas ideas se construyen a partir de los modelos que observan en su familia, en los medios de comunicación y en la sociedad en general.

Esto se puede relacionar con lo que plantea Simone de Beauvoir, quien menciona que las diferencias entre hombres y mujeres no son únicamente biológicas, sino que se construyen socialmente a través de normas y expectativas que se transmiten desde la infancia (Beauvoir, 1949/2015). A partir de esta idea se puede comprender por qué los estudiantes asocian determinados tipos de ropa o características con niñas o niños.

Aunado a ello, lo que señala Judith Butler sobre el género como una construcción social que se reproduce a través de prácticas cotidianas también se refleja en esta actividad. Las respuestas de los estudiantes, a través de acciones simples, como elegir la ropa de un personaje, muestran las ideas que han aprendido sobre lo que significa ser niño o niña (Butler, 1990).

De manera específica, Sandra Bem explica que los estereotipos de género se desarrollan desde la infancia a través de procesos de socialización que influyen en la manera en que las personas interpretan los roles y comportamientos asociados a hombres y mujeres (Bem, 1981). Desde esta perspectiva, las respuestas de los

estudiantes reflejan cómo estas ideas se van interiorizando a partir de las experiencias y modelos que observan en su entorno.

En este mismo sentido, lo expuesto por Michael Kimmel sobre la construcción social de las identidades de género también permite comprender estos resultados. Este autor señala que las expectativas sociales influyen en la manera en que niñas y niños aprenden cómo deben comportarse para cumplir con lo que la sociedad considera apropiado para su género (Kimmel, 2008). En este sentido, las respuestas de los estudiantes muestran cómo estas expectativas ya están presentes en su forma de pensar y de describir lo que significa ser niño o niña.

Por tal motivo, el análisis de la tabla permite comprender que las ideas que tienen los estudiantes sobre el género están influenciadas por su entorno social y cultural. Esto evidencia la importancia de que en el espacio escolar se promuevan actividades que favorezcan la reflexión, la igualdad y el respeto entre niñas y niños, ayudándoles a reconocer que todas las personas pueden desarrollarse libremente sin estar limitadas por estereotipos de género.

Las respuestas expresadas por los estudiantes durante la actividad permitieron observar un avance en la manera en que comienzan a cuestionar las ideas tradicionales asociadas al género. Diversos alumnos señalaron que los juegos, las actividades, los colores o la forma de vestir no tienen un género determinado, sino que cualquier persona puede realizarlos o utilizarlos independientemente de si es niña o niño. Estas intervenciones evidenciaron que, a partir del diálogo y la reflexión colectiva, los estudiantes empezaron a reconocer que muchas de las ideas que tenían sobre lo que “corresponde” a cada género provienen de lo que han aprendido en su entorno social.

Esta situación me llevó a reflexionar sobre cómo, desde edades tempranas, las niñas y los niños internalizan estereotipos de género que influyen en sus intereses, comportamientos y formas de relacionarse con los demás. En este sentido, Marta Lamas (2000) señala que el género no se refiere únicamente a diferencias biológicas entre hombres y mujeres, sino a un conjunto de significados, expectativas y normas sociales que se construyen culturalmente y que orientan la manera en que las personas actúan y se perciben a sí mismas dentro de la sociedad.

De igual manera, Marcela Lagarde (1996) explica que los estereotipos de género forman parte de un proceso de socialización que define lo que socialmente se espera de hombres y mujeres, lo cual puede limitar las oportunidades de desarrollo personal cuando dichas expectativas se presentan como normas rígidas o incuestionables. A partir de esta perspectiva, resulta fundamental que la escuela promueva espacios de reflexión que permitan a los estudiantes cuestionar estas ideas y construir relaciones más equitativas y respetuosas.

Desde mi experiencia durante la implementación de la actividad, pude observar que generar este tipo de espacios de diálogo favorece que las niñas y los niños expresen sus ideas y comiencen a replantear algunas de las creencias que han aprendido. Este proceso me hizo sentir satisfecha y motivada, ya que evidenció que, a través de estrategias pedagógicas que fomentan la reflexión, es posible contribuir a que los estudiantes desarrollen una visión más abierta sobre el género, reconociendo que todas las personas tienen derecho a participar en las actividades que les gustan sin que su género represente una limitación.

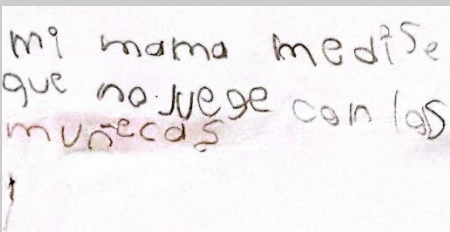
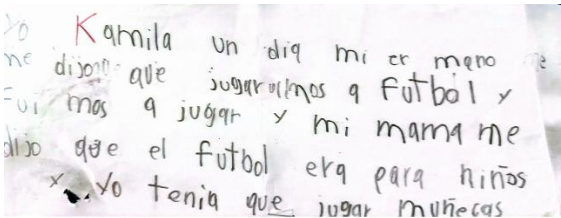
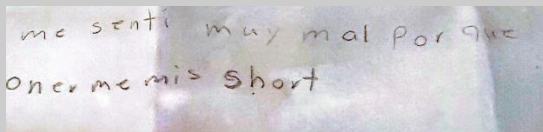
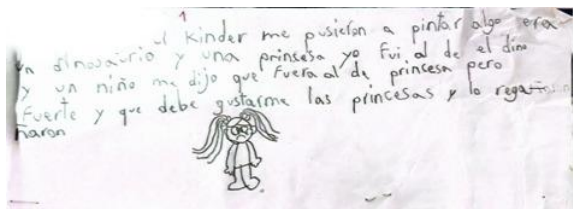
Por ello, realizar actividades dentro del aula que permitan identificar y reflexionar sobre estas ideas resulta importante, ya que ayudan a que las niñas y los niños cuestionen los estereotipos y comprendan que tanto hombres como mujeres pueden vestirse, jugar o participar en diferentes actividades sin que esto esté determinado por su género. De esta manera, la escuela puede contribuir a promover relaciones más igualitarias y respetuosas entre los estudiantes.

De la vida Real al Cambio: Transformando Acciones Cotidianas

En la tercera sesión del 22 de octubre del 2025, la reflexión se enfocó en experiencias personales. Cada estudiante elaboró una cadena de papel, escribiendo en cada eslabón una situación que hubiera vivido condicionada por ser niña o niño y describiendo cómo se sintió en ese momento. Las niñas compartieron experiencias como “no me dejaron jugar fútbol” o “me dijeron que debía ayudar en la casa porque soy niña”, mientras que los niños mencionan frases como “se burlaron de mí por llorar” o “me dijeron que los niños no juegan con muñecas”.

Tabla 15

Evidencias de las cadenas realizadas por los niños y niñas

Imagen	Transcripción
	Me dice que no juegue con las muñecas
	Un día me dijeron que jugáramos al fútbol y me fui a jugar y mi mamá me dijo que el fútbol era para niños yo tenía que jugar muñecas
	Me sentí muy mal porque no podía ponerme mis short
	En el kínder me pusieron algo que era de dinosaurio y una princesa y fue el día del niño y me dijeron que fuera de princesa y que deben de gustarme las princesas y me regañaron

Nota: Se seleccionaron aquellas situaciones que presentan mayor relevancia e impacto interpretativo, con el propósito de destacar los elementos más significativos para el análisis de la información.

La información presentada en las figuras permite reflexionar sobre cómo los estereotipos y roles de género siguen influyendo en la forma en que niñas y niños se perciben a sí mismos y a los demás, especialmente en aspectos como las actividades y preferencias de juguetes. Sin embargo, también se observan avances importantes cuando los estudiantes cuestionan estas ideas y representan opciones más diversas e inclusivas.

Durante la puesta en común, el grupo mostró empatía y solidaridad; muchos reconocieron que esas situaciones son injustas y que tanto niñas como niños deben tener las mismas oportunidades. Esta sesión permitió concientizar sobre cómo los estereotipos afectan las emociones, la autoestima y la convivencia.

Tabla 16

Experiencias expuestas de los alumnos y alumnas agrupadas por categorías de análisis

Categoría	Experiencias de las niñas (11)	Experiencias de los niños (15)
Limitación en juegos o actividades	No me dejaron jugar fútbol porque soy niña. Me dijeron que las niñas no juegan luchas. Me dijeron que los carros son de niños. No me dejaron jugar en el recreo con los niños. Me dijeron que las niñas no se trepan a los árboles.	Me dijeron que los niños no juegan con muñecas. Se rieron de mí por jugar a la comidita. Me dijeron que ese juego era de niñas. Me dijeron que los niños no juegan con cocinitas. Me dijeron que los niños no juegan a cuidar bebés.
Roles o tareas del hogar	Me dijeron que debía ayudar a limpiar la casa porque soy niña. Me pidieron que ayudara a cuidar a mi hermano. Me dijeron que las niñas ayudan más a su mamá.	Me dijeron que los niños no lavan trastes. Me dijeron que eso lo hacen las niñas.
Apariencia o forma de vestir	Me dijeron que debía usar vestido porque soy niña.	Me dijeron que el rosa es de niñas.

Categoría	Experiencias de las niñas (11)	Experiencias de los niños (15)
	Me dijeron que el color azul es de niños.	Se rieron de mí por usar una mochila rosa. Me dijeron que los niños no usan cosas rosas.
Expresión de emociones	—	Se burlaron de mí por llorar. Me dijeron que los niños no lloran. Me dijeron que los niños deben ser fuertes.

A partir de las experiencias compartidas por los estudiantes durante la actividad de la cadena de papel, me doy cuenta de que tanto niñas como niños han vivido situaciones donde otras personas les dicen cómo deben comportarse o qué actividades pueden realizar según su género. Estas respuestas permiten observar que, desde edades tempranas, los estudiantes ya identifican ciertos roles sociales que diferencian lo que se considera apropiado para niñas y para niños.

En las respuestas de las niñas se observa principalmente que algunas han experimentado limitaciones en los juegos o actividades que desean realizar. En varios casos mencionan que no se les permite participar en juegos considerados “de niños”, o que se espera que ayuden más en las tareas del hogar. Esto permite notar que, dentro de su entorno, existen ideas que relacionan a las niñas con actividades más tranquilas o con responsabilidades de cuidado.

Por ende, en las respuestas de los niños se puede ver que muchas de las experiencias que mencionan están relacionadas con la forma en que deben comportarse o expresar sus emociones. Algunos comentan que han recibido burlas por llorar o que les han dicho que los niños no deben mostrar ciertos sentimientos. Esto muestra que también existen expectativas sociales sobre cómo deben actuar los niños, especialmente en relación con la fortaleza o la forma de jugar.

De manera general, al analizar estas respuestas me doy cuenta de que muchas de estas experiencias reflejan estereotipos de género que los estudiantes han aprendido en su entorno social. Es decir, se trata de ideas que establecen

diferencias entre niñas y niños respecto a los juegos, las emociones o las responsabilidades.

Esto se relaciona con lo que plantea Raewyn Connell (2009) quien señala que las identidades de género se construyen socialmente a través de normas y expectativas que influyen en la forma en que niñas y niños aprenden a comportarse dentro de la sociedad. Desde esta perspectiva, las experiencias compartidas por los estudiantes muestran cómo estas normas comienzan a manifestarse desde la infancia.

Complementariamente, al observar los resultados de la actividad también me doy cuenta de que lo que propone Hooks (2000) sobre la importancia de generar espacios educativos donde se cuestionen estas ideas tiene sentido dentro del aula. Al realizar actividades como esta, los estudiantes pueden expresar lo que han vivido y reflexionar sobre ello, lo cual permite reconocer que muchas de estas situaciones se basan en estereotipos y no en capacidades reales.

Entonces, esta actividad permite evidenciar que las experiencias de los estudiantes están influenciadas por ideas sociales sobre el género, pero también demuestra que el aula puede convertirse en un espacio donde se promueva la reflexión, el respeto y la igualdad entre niñas y niños.

Nuevas ideas, nuevas formas: construyendo igualdad

Como cierre de esta primera intervención, la cuarta y última sesión del día 23 de octubre del 2025 integró diversas formas de expresión y reflexión. En un primer momento, se entregaron hojas con frases comunes sobre el género, como “las niñas son más delicadas” o “los niños no lloran”. En la parte posterior, los alumnos escribieron lo que pensaban de cada una, generando un intercambio de ideas muy enriquecedor. Varias niñas expresaron que ellas también pueden ser fuertes y valientes, mientras que muchos niños reconocieron que expresar emociones no los hace débiles.

Posteriormente, se realizó una actividad auditiva: cada alumno grabó un breve audio describiendo una situación que, para él o ella, representara una forma de desigualdad de género. Las grabaciones reflejaron la comprensión adquirida durante el proyecto; algunos mencionaron ejemplos cotidianos, como “cuando no dejan jugar a las niñas fútbol” o “cuando se burlan de los niños que lloran”. Escuchar sus propias voces permitió que tomaran conciencia de la presencia de desigualdades en su entorno y la necesidad de cambiarlas.

En conjunto, las cinco sesiones promovieron la reflexión, la empatía, la autorregulación emocional y el respeto por la diversidad. Las niñas y los niños participaron con entusiasmo, compartiendo ideas, emociones y experiencias personales. Al finalizar el proyecto se reflexionaron unas preguntas donde se integró una reflexión en general, la mayoría comprendió que la igualdad de género no significa que todos sean iguales, sino que todos tengan las mismas oportunidades, derechos y libertades.

- a) Estas experiencias demostraron la importancia de incorporar en la escuela actividades que fortalezcan la convivencia pacífica, la equidad y el reconocimiento de la diversidad, contribuyendo así a la formación integral de niñas y niños conscientes, críticos y respetuosos de los demás. Como parte de la actividad se presentaron frases que detonaban la equidad entre hombres y mujeres y al finalizar se reflexionaron las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo te sentiste durante la actividad?
- b) ¿Qué situación te llamó la atención o te hizo pensar?
- c) ¿Esto ocurre en tu salón o en tu vida diaria? ¿Cómo?
- d) ¿Cómo afecta esa situación a los demás?
- e) ¿Qué podríamos hacer para mejorar la convivencia?
- f) ¿Qué acción cambiarías de lo que hiciste?
- g) ¿Qué aprendiste de esta experiencia?
- h) ¿Cómo puedes ayudar o actuar diferente a partir de ahora?
- i) ¿Qué fue lo que más te gustó o valoras de la actividad?

Mediante estas preguntas se abre la posibilidad de que los estudiantes se cuestionen sus acciones, reflexionen sobre el impacto que generan en los demás y se replanteen sus conductas para mejorar la convivencia.

Tabla 17

Tabla de las respuestas de las preguntas de las frases de reflexión

Análisis de las Frases mediante las preguntas de reflexión:

Alumno/a	Respuestas a las preguntas reflexivas
1. Ac21	Me sentí un poco triste al ver cómo algunos no dejan jugar a las niñas o niños. Me llamó la atención que todos nos hemos sentido rechazados alguna vez. Sí pasa en el salón porque a veces no dejamos jugar a todos. Eso afecta porque hace sentir mal. Podemos dejar que todos participen. Cambiaría la acción donde me reí de un amigo. Aprendí que los estereotipos dañan la amistad. Me sentí sorprendido al ver cómo todo se conecta. Puedo ayudar invitando a todos. Me gustó que aprendimos a respetarnos.
2. Aa20	Me sentí confundido porque no sabía que eso era un estereotipo. Me llamó la atención que varios se sintieron mal. Sí pasa, porque algunos se burlan. Afecta la convivencia porque hay discusiones. Se puede hablar más con respeto. Cambiaría mi pensamiento de que las muñecas son “de niñas”. Aprendí que todos somos iguales. Me sentí pensativo. Puedo ayudar respetando a los demás. Me gustó escuchar las opiniones.
3. Ae13	Me sentí tranquila porque aprendí algo nuevo. Me llamó la atención que los demás también se sintieron juzgados. A veces sí pasa en el salón. Afecta porque separa a los amigos. Podemos hacer equipos mixtos. Cambiaría no dejar que solo los niños usen el microscopio. Aprendí a no

juzgar. Me sentí feliz al ver que todo tiene consecuencias. Puedo incluir a todos. Me gustó escribir mis ideas.

4. Aj3 Me sentí incómodo al pensar que eso pasa mucho. Me llamó la atención que algunos se sintieron mal. Sí pasa en la escuela. Afecta porque hace sentir tristes a los demás. Podemos ser amables. Cambiaría decir que algo “es de niñas”. Aprendí que todos podemos compartir. Me sentí reflexivo. Puedo ayudar siendo más respetuoso. Me gustó trabajar en grupo.

5. Av8 Me sentí bien porque entendí que todos somos iguales. Me llamó la atención que algunos lloraron en su historia. Sí pasa, pero podemos cambiarlo. Afecta porque separa a los compañeros. Podemos respetar. Cambiaría no reírme cuando alguien usa rosa. Aprendí sobre igualdad. Me sentí inspirado. Puedo invitar a todos a jugar. Me gustó pintar y reflexionar.

6. Ao11 Me sentí tranquilo, pero también triste por lo que pasa. Me sorprendió que muchos se sintieron igual. Sí ocurre a veces. Afecta porque crea grupos. Podemos incluir a todos. Cambiaría burlarme. Aprendí a valorar a los demás. Me sentí sorprendido. Puedo ayudar dando ejemplo. Me gustó que aprendimos jugando.

7. Aj9 Me sentí raro al pensar que yo también he hecho eso. Me llamó la atención que hay consecuencias. Sí pasa. Afecta porque hace que no juguemos todos. Podemos hablar y respetar. Cambiaría una burla que hice. Aprendí que todos valen igual. Me sentí emocionado. Puedo defender a mis amigos. Me gustó compartir.

8. Ak26 Me sentí feliz al ver que podemos cambiar. Me llamó la atención que muchos entendieron el mensaje. Sí pasa poco, pero todavía. Afecta porque crea distancia. Podemos convivir mejor. Cambiaría mis palabras duras. Aprendí a tener empatía. Me sentí contento. Puedo ayudar escuchando. Me gustó hacer la actividad.

9. Am24 Me sentí reflexiva. Me sorprendió ver que a veces no nos damos cuenta de lo que hacemos. Sí pasa. Afecta porque algunos se quedan solos. Podemos invitar a todos. Cambiaría no dejar participar a los niños. Aprendí a respetar gustos. Me sentí motivada. Puedo hablar con mis amigos. Me gustó aprender jugando.

10. As15 Me sentí feliz al hablar de estos temas. Me llamó la atención que todos pensamos distinto. Sí pasa un poco. Afecta la amistad. Podemos cambiarlo con respeto. Cambiaría una respuesta que puse. Aprendí que todos somos diferentes. Me sentí bien. Puedo ayudar siendo amable. Me gustó la reflexión grupal.

11. Aj19 Me sentí pensativo. Me llamó la atención que los demás también notaron los estereotipos. Sí ocurre. Afecta la convivencia. Podemos ser más empáticos. Cambiaría mi acción de excluir a alguien. Aprendí que todos tenemos derecho a participar. Me sentí curioso. Puedo ayudar hablando bien. Me gustó escuchar opiniones.

12. Ac1 Me sentí sorprendido. Me llamó la atención que muchos se sintieron igual. Sí pasa a veces. Afecta porque genera tristeza. Podemos invitar a jugar. Cambiaría una respuesta sobre colores. Aprendí sobre igualdad. Me sentí feliz. Puedo ayudar respetando. Me gustó compartir experiencias.

13. Ai4 Me sentí feliz porque todos pudimos opinar. Me llamó la atención que todos queremos mejorar. Sí pasa en el recreo. Afecta la amistad. Podemos incluir más. Cambiaría no dejar que un niño juegue conmigo.

Aprendí a valorar. Me sentí tranquila. Puedo invitar. Me gustó que todos participamos.

14. Ad25	Me sentí tranquilo. Me sorprendió lo que dijeron mis compañeros. Sí pasa. Afecta el grupo. Podemos hablar con respeto. Cambiaría algo que dije antes. Aprendí a tener empatía. Me sentí mejor. Puedo ayudar siendo amable. Me gustó la actividad.
15. Al14	Me sentí diferente al pensar en eso. Me llamó la atención que muchos piensan igual. Sí pasa poco. Afecta la convivencia. Podemos mejorar. Cambiaría una burla. Aprendí a respetar. Me sentí contento. Puedo ayudar jugando con todos. Me gustó reflexionar.
16. Aa6	Me sentí feliz al ver que todos podemos cambiar. Me sorprendió que algunos se sintieron mal antes. Sí pasa. Afecta la amistad. Podemos ser más justos. Cambiaría mi pensamiento. Aprendí a compartir. Me sentí emocionada. Puedo ayudar incluyendo. Me gustó trabajar juntos.
17. Aj16	Me sentí tranquilo. Me llamó la atención que hay consecuencias por todo. Sí pasa. Afecta porque divide. Podemos respetar más. Cambiaría mi acción de excluir. Aprendí que todos valen. Me sentí curioso. Puedo ayudar escuchando. Me gustó aprender jugando.
18. Am17	Me sentí feliz al escribir. Me sorprendió que todos participaron. Sí pasa en recreo. Afecta la amistad. Podemos incluir. Cambiaría no dejar jugar a alguien. Aprendí sobre respeto. Me sentí animado. Puedo ayudar apoyando. Me gustó dibujar.
19. Ad5	Me sentí bien. Me llamó la atención que hay muchas ideas iguales. Sí pasa. Afecta la convivencia. Podemos incluir más. Cambiaría mi respuesta sobre ropa. Aprendí a respetar gustos. Me sentí alegre. Puedo ayudar escuchando. Me gustó compartir.

20. Ad7 Me sentí pensativo. Me sorprendió lo que los demás dijeron. Sí pasa. Afecta el grupo. Podemos ser más empáticos. Cambiaría una respuesta mía. Aprendí sobre igualdad. Me sentí tranquilo. Puedo ayudar invitando. Me gustó trabajar en grupo.

21. Ae12 Me sentí bien al escribir. Me llamó la atención que a todos nos afectó. Sí pasa. Afecta la convivencia. Podemos cambiar. Cambiaría no dejar jugar a alguien. Aprendí a respetar. Me sentí feliz. Puedo ayudar hablando bien. Me gustó el trabajo.

22. Ax18 Me sentí feliz porque todos opinaron. Me sorprendió que a veces no notamos los estereotipos. Sí pasa. Afecta porque separa. Podemos cambiar eso. Cambiaría mis respuestas duras. Aprendí sobre empatía. Me sentí tranquila. Puedo ayudar incluyendo. Me gustó reflexionar.

23. Ar2 Me sentí pensativa. Me llamó la atención que todos aprendimos algo. Sí pasa. Afecta porque lastima sentimientos. Podemos mejorar. Cambiaría excluir a alguien. Aprendí sobre respeto. Me sentí bien. Puedo ayudar invitando. Me gustó dibujar.

24. Ai23 Me sentí bien al escuchar. Me llamó la atención lo parecidas que eran las ideas. Sí pasa. Afecta la convivencia. Podemos hablarlo. Cambiaría mis respuestas anteriores. Aprendí sobre la igualdad. Me sentí tranquilo. Puedo ayudar siendo respetuoso. Me gustó todo.

Los resultados reflejados en la tabla muestran que los estereotipos de género siguen estando presentes en la vida cotidiana de los estudiantes y que estos influyen en sus emociones, relaciones sociales y autoestima. Al compartir sus vivencias, los niños y niñas expresan cómo ciertos comentarios, burlas o expectativas sociales han impactado en su forma de actuar o en la confianza para participar en determinadas actividades.

Desde una perspectiva educativa, estos datos resultan relevantes porque permiten al docente identificar áreas de oportunidad para intervenir mediante

actividades de reflexión, diálogo y trabajo colaborativo. La escuela se convierte así en un espacio clave para promover el respeto a la diversidad y para enseñar que todas las personas pueden desarrollar sus intereses sin restricciones basadas en estereotipos.

Valorando la Primera Intervención

La implementación de la primera intervención permitió identificar diversos aspectos relevantes tanto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como en la práctica docente. Durante su desarrollo, se presentaron algunos incidentes críticos que evidenciaron la presencia de estereotipos de género fuertemente arraigados en el grupo. Uno de los más significativos fue la resistencia inicial de algunos estudiantes, particularmente de los niños, al participar en actividades que implicaban el uso de elementos asociados culturalmente con lo femenino. Asimismo, se observaron momentos de incomodidad y burla cuando se abordaron temas relacionados con la expresión emocional, lo cual refleja la interiorización de normas sociales que limitan la forma en que niñas y niños deben comportarse. Estos acontecimientos resultan coherentes con lo planteado por Connell (2009), quien señala que las identidades de género se construyen a partir de normas sociales que regulan las conductas esperadas.

Desde una perspectiva personal, la experiencia generó en mí diversas emociones. En un inicio experimenté incertidumbre ante la respuesta del grupo; sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, esta sensación se transformó en satisfacción y motivación al observar la participación activa del alumnado. Escuchar sus experiencias, en algunos casos relacionadas con la exclusión o la burla, me permitió desarrollar una mayor empatía y reafirmar la importancia de abordar estos temas en el aula. Al finalizar, sentí orgullo al reconocer avances en la forma en que los estudiantes comenzaron a cuestionar los estereotipos y a expresar ideas más inclusivas.

No obstante, el proceso también implicó enfrentar diversos retos. Uno de los principales fue lograr que todos los estudiantes participaran sin temor a ser juzgados, especialmente en actividades que implicaban romper con lo socialmente establecido. De igual manera, resultó desafiante orientar la reflexión sin generar señalamientos,

promoviendo en cambio un ambiente de respeto y confianza. Estas dificultades coinciden con lo que plantea Hooks (2000), quien destaca la necesidad de construir espacios educativos seguros donde el alumnado pueda expresar sus ideas libremente y cuestionar las estructuras sociales.

A pesar de estos retos, se alcanzaron logros significativos. Se logró generar un espacio de confianza en el que las niñas y los niños pudieron expresar sus ideas, emociones y experiencias personales. Asimismo, los estudiantes comenzaron a identificar estereotipos de género presentes en su vida cotidiana y a cuestionarlos, lo cual se reflejó en sus producciones escritas, orales y en sus actitudes. Este avance confirma lo señalado por Lamas (2000), quien afirma que el género es una construcción social que puede ser transformada a través de procesos de reflexión y cuestionamiento.

La información obtenida durante la intervención resulta fundamental para responder a la pregunta de investigación, ya que permite evidenciar que los estereotipos de género están presentes desde edades tempranas y que influyen en la forma en que los estudiantes se perciben a sí mismos y a los demás. Al mismo tiempo, demuestra que la implementación de estrategias pedagógicas centradas en el diálogo, la reflexión y la participación activa puede favorecer cambios en estas concepciones. En este sentido, los resultados también coinciden con lo planteado por Lagarde (1996), quien señala que los procesos de socialización pueden ser modificados cuando se generan espacios críticos de análisis.

En relación con los objetivos de la intervención, se puede afirmar que estos fueron atendidos en gran medida. Los estudiantes lograron identificar, reflexionar y comenzar a cuestionar los estereotipos de género. Si bien el cambio no es absoluto, se observan avances importantes en su forma de pensar y en sus actitudes, lo que indica que la intervención fue pertinente como primer acercamiento al tema. Sin embargo, aún quedan aspectos pendientes por trabajar, como la profundización en la deconstrucción de estas ideas y la consolidación de prácticas inclusivas en la vida cotidiana del aula.

A partir de esta experiencia, reflexiono que los planteamientos teóricos sobre el género como construcción social, propuestos por autoras como Butler (1990) y

Lamas (2000), se hacen evidentes en la práctica educativa. Las niñas y los niños reproducen ideas que han aprendido en su entorno; sin embargo, también tienen la capacidad de cuestionarlas cuando se les brindan oportunidades para reflexionar. Esto reafirma el papel de la escuela como un espacio fundamental para la transformación social y la promoción de la igualdad.

Finalmente, para la mejora de futuras intervenciones, considero necesario diseñar actividades aún más contextualizadas y cercanas a la realidad del alumnado, así como incorporar la participación de las familias, dado que estas influyen significativamente en la construcción de estereotipos. Asimismo, se debe fortalecer el acompañamiento emocional y el trabajo colaborativo. Para la segunda intervención, se recupera la importancia del diálogo, las actividades lúdicas y el trabajo con experiencias personales, ya que estas estrategias demostraron ser efectivas para promover la reflexión, la empatía y el respeto entre los estudiantes.

Intervención II. Niñas y Niños Contra los Estereotipos

La segunda intervención del proyecto “Niñas y niños contra los estereotipos de género” se desarrolló durante los meses de noviembre y diciembre, con el propósito de profundizar en el reconocimiento de los roles y estereotipos que influyen en la convivencia del grupo de 3° “B”. Esta acción surgió como continuidad natural del diagnóstico previo, donde se identificaron expresiones de discriminación, prácticas de burla, dificultad para trabajar en equipo y un uso limitado del diálogo, especialmente cuando las actividades o los juegos se asociaban a lo “propio de niñas” o “propio de niños”.

Desde esta perspectiva, la intervención buscó favorecer la reflexión crítica sobre los estereotipos de género presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, articulando con el propósito general del proyecto, que consistía en promover ambientes de convivencia igualitaria, el respeto a la dignidad humana y la comprensión de que las actividades, juegos y profesiones no deberían estar condicionadas por el género.

Del mismo modo, este proyecto se desarrolló con base en el enfoque de trabajo por proyectos de aula, tomando como referencia el apartado correspondiente de *Proyectos de aula* (páginas 200-211), lo cual permitió organizar las actividades de manera secuenciada, contextualizada y centrada en la participación activa del alumnado, favoreciendo aprendizajes significativos a partir de su realidad y experiencias cotidianas.

Tabla 18

Resumen de la planeación de la segunda intervención

Segunda Intervención
17 al 24 de noviembre.

Propósito general: *Promover en las niñas y los niños el reconocimiento, análisis y cuestionamiento de los estereotipos de género presentes en su entorno, mediante actividades reflexivas, colaborativas y creativas, para fomentar actitudes de igualdad, respeto, empatía y convivencia pacífica entre todas las personas.*

No. de sesión	Fecha	Propósito	Productos para el análisis
1	17 de noviembre	Reconocer los estereotipos de género a partir de actividades cotidianas.	Respuestas del libro y participación del memorama identificando estereotipos.
2	18 de noviembre	Reflexionar sobre cómo los estereotipos de género han influido en su vida personal y en sus decisiones.	Texto escrito individual sobre experiencias personales y respuestas de las preguntas.
3	19 de noviembre	Promover la igualdad de género mediante la creación de mensajes y representaciones visuales.	Cartulina con frases y dibujos sobre la igualdad entre niñas y niños.
4	20 de noviembre	Explicar la importancia de la igualdad de género y comunicar lo aprendido a otros y otras.	Participación de la exposición y explicación de la pared de la igualdad.
5	21 de noviembre	Expresar emociones y reflexionar sobre la importancia en la convivencia igualitaria.	Dibujo y respuesta escrita sobre emociones relacionadas con la igualdad.
6	24 de noviembre	Identificar estereotipos en la vida diaria y fortalecer el pensamiento crítico	Reflexión escrita y dibujo sobre cómo reconocer estereotipos, además de comentarios sobre videos.

Esta intervención permitió que las alumnas y los alumnos desarrollaran una conciencia crítica respecto a la inexistencia de actividades asignadas por razón de género, cuestionando de manera gradual las ideas y prácticas que tradicionalmente han limitado la participación equitativa. Más allá del aula, este proceso formativo favorece que los aprendizajes construidos fueran compartidos en el ámbito familiar, generando espacios de diálogo y reflexión que contribuyen a la deconstrucción de patrones socioculturales arraigados. De esta manera, la intervención educativa se configuró como un medio para promover cambios no solo en las prácticas escolares,

sino también en las dinámicas cotidianas del hogar, orientados hacia relaciones más justas e igualitarias.

Se diseñó un conjunto de experiencias que iniciaron con la lectura del proyecto, la observación de esquemas, el análisis de situaciones cotidianas y el desarrollo de dinámicas lúdicas como un memorama sobre actividades asignadas tradicionalmente a niños o niñas.

Jugando y Descubriendo: ¿Dónde Están los Estereotipos?

En esta primera sesión del día 17 de noviembre, se dio inicio al abordaje del tema de los estereotipos de género, partiendo de las ideas previas de las niñas y los niños. A través de actividades relacionadas con su vida cotidiana, se buscó que identificaran cómo estos estereotipos se manifiestan en acciones, juegos y roles comunes, favoreciendo un primer acercamiento reflexivo al tema.

A través del uso del memorama contaba con imágenes que representaban diversos estereotipos de género comunes en la vida cotidiana. Entre ellos se incluían niños jugando con el balón y practicando deportes, mientras que las niñas aparecían jugando con muñecas o realizando actividades consideradas “del hogar”. También se mostraban mujeres dedicándose a tareas domésticas como cocinar, limpiar o cuidar a los hijos, mientras que la figura del padre se representaba descansando, viendo la televisión o como principal proveedor del hogar. Asimismo, se incorporaban otros estereotipos como niños asociados con la fuerza y la rudeza, y niñas vinculadas con la sensibilidad y el cuidado; hombres en profesiones de liderazgo o trabajos físicos, y mujeres en ocupaciones relacionadas con la atención o el servicio. Estas representaciones permitían evidenciar cómo ciertos roles de género han sido socialmente contruidos y reproducidos desde la infancia. Mediante este memorama las alumnas y los alumnos analizaron diversas imágenes relacionadas con estereotipos de género presentes en su entorno cotidiano. Esta actividad propició un ejercicio de reflexión en el que expresaron lo que dichas imágenes les evocaban, las ideas que habían contruido a partir de ellas y los sentimientos que generaban. Asimismo, se abrió un espacio para que manifestaran qué aspectos deberían transformar, reconociendo de manera crítica aquellas prácticas y creencias que reproducen desigualdades. De este modo, el memorama se consolidó como una

estrategia pedagógica que favoreció la toma de conciencia, el pensamiento crítico y la construcción de nuevas formas de comprender las relaciones de género desde edades tempranas. (Anexo 4)

Figura 6

Alumnos y alumnas jugando con el memorama de los estereotipos



Nota: En la imagen se observa a niñas y niños participando en un juego de memorama sobre estereotipos de género. En equipos, buscan formar pares de tarjetas relacionadas con profesiones, actividades y vestimenta tradicionalmente asociadas a cada género.

Además de participar en la dinámica del memorama, los estudiantes no se limitaron únicamente al aspecto lúdico del juego. Posteriormente, se llevó a cabo un momento de análisis y reflexión en el que se les invitó a observar con mayor detenimiento las imágenes y los mensajes presentes en cada una de las tarjetas. A partir de esta observación, se plantearon diversos cuestionamientos orientadores que buscaron motivar a los alumnos y alumnas a pensar críticamente sobre lo que representaban las imágenes, así como sobre las ideas y significados que transmitían y los espacios en los que podían identificar la presencia de dichos estereotipos.

Durante este proceso, los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones, compartir experiencias y contrastar sus puntos de vista con los de sus compañeras y compañeros. Este intercambio de ideas permitió que identificaran cómo

ciertas representaciones pueden reforzar estereotipos o creencias que se han construido socialmente, particularmente en relación con los roles de género.

Vale mencionar que, el análisis del memorama favoreció que los alumnos reconocieran que muchas de las ideas que suelen darse por sentadas pueden ser cuestionadas y transformadas. A través de los cuestionamientos planteados, se buscó que reflexionaran sobre por qué algunas actividades, formas de vestir o comportamientos suelen asociarse con niños o con niñas, y cómo estas concepciones influyen en la manera en que se relacionan dentro de su entorno escolar y social.

De esta manera, el memorama se convirtió no solo en un recurso didáctico para promover la participación y el trabajo colaborativo, sino también en una estrategia pedagógica que permitió generar un espacio de diálogo, análisis y reflexión crítica. Este proceso contribuyó a que los estudiantes comenzaran a identificar y cuestionar aquellas ideas que reproducen desigualdades, favoreciendo el desarrollo de una mayor conciencia sobre la importancia del respeto, la equidad y la igualdad entre niñas y niños.

También se propuso que los estudiantes escribieran en media hoja ejemplos personales de actividades o gustos que no realizan porque se consideran “del género contrario”. Estas actividades se acompañaron con materiales como cartulinas, hojas impresas, colores y una bolsa para recolectar los escritos. El enfoque pedagógico se sustentó en el diálogo como una herramienta fundamental para el reconocimiento crítico de la realidad y su posible transformación. Asimismo, se apoyó en propuestas educativas que destacan que la identificación consciente de los estereotipos constituye el primer paso para cuestionarlos y desnaturalizarse dentro de la cultura escolar, permitiendo así la construcción de prácticas más inclusivas, equitativas y conscientes.

Tabla 19

Tabla de reflexión del memorama

Pregunta del memorama	Categoría de análisis	Respuestas de las niñas (11)	Respuestas de los niños (15)
¿Qué crees que muestran las tarjetas?	Juegos y actividades	Algunas tarjetas muestran niñas jugando con muñecas o ayudando en la casa.	Muestran niños jugando fútbol o con carros.
	Apariencia o forma de vestir	Las niñas usan vestido o se maquillan.	Los niños usan pantalón o short.
	Características o comportamientos	—	Los niños son fuertes o valientes.
¿Crees que esas ideas siempre son correctas?	Cuestionamiento de estereotipos	Algunas niñas mencionaron que no siempre es así.	Algunos niños dijeron que no, todos hacen lo mismo.
	Igualdad en actividades	Las niñas también pueden jugar fútbol o hacer otras actividades.	Los niños también pueden jugar con muñecas o hacer actividades consideradas de niñas.
¿Cómo te hicieron sentir las tarjetas?	Reflexión	Varias niñas mencionaron que las tarjetas las hicieron pensar sobre esas ideas.	Algunos niños dijeron que los hizo reflexionar sobre lo que dicen las personas.
	Injusticia o sorpresa	Algunas dijeron que algunas ideas no son justas.	Algunos expresaron que no deberían burlarse de otros.
¿Qué crees que debería cambiar?	Igualdad en juegos y actividades	Que las niñas puedan jugar cualquier juego.	Que los niños también puedan jugar lo que quieran.
	Respeto y libertad	Que nadie diga que algo es solo de niñas.	Que nadie se burle por lo que le gusta a otra persona.
	Expresión personal	Todos pueden elegir lo que les gusta.	Los niños también pueden expresar emociones.

A partir de las respuestas registradas en la tabla del memorama, me doy cuenta de que las niñas y los niños ya poseen ciertas ideas construidas sobre lo que se considera propio de cada género. Al revisar las respuestas de los niños, observo que

muchos de ellos identifican en las imágenes actividades relacionadas con la fuerza, el movimiento o juegos que comúnmente se asocian con lo masculino, como el fútbol o el uso de carros. Esto me permite notar que, desde su perspectiva, ser niño se vincula con la actividad física, la valentía o comportamientos que socialmente se han atribuido a los hombres.

En las respuestas de las niñas se observa que varias de ellas identifican en las imágenes elementos relacionados con la apariencia, el cuidado personal o actividades vinculadas al hogar. Esto refleja que algunas niñas asocian el ser mujer con aspectos como verse bonitas, utilizar cierto tipo de ropa o participar en tareas de cuidado. Estas respuestas muestran que, desde edades tempranas, las niñas comienzan a reconocer ciertos roles que la sociedad suele asignarles.

Sin embargo, también se puede notar que algunos estudiantes empezaron a cuestionar estas ideas al reflexionar sobre las tarjetas del memorama. Tanto niñas como niños mencionaron que no todas las personas deben seguir esas mismas reglas y que cualquier persona puede realizar diferentes actividades sin importar su género. Esto indica que la actividad permitió abrir un espacio para el análisis y la reflexión dentro del grupo.

Lo anterior se relaciona con lo que plantea Bourdieu (2000), quien explica que muchas de las diferencias que se observan entre hombres y mujeres se mantienen a través de prácticas sociales que se repiten en la vida cotidiana y que terminan pareciendo naturales para las personas. En este sentido, las respuestas de los estudiantes muestran cómo estas ideas ya forman parte de su manera de interpretar la realidad.

Al igual, lo que menciona Gilligan (1982) sobre la importancia de generar espacios educativos donde los estudiantes puedan reflexionar sobre sus experiencias y pensamientos se hace evidente en esta actividad. Al trabajar con el memorama, los alumnos no solo identificaron estereotipos, sino que también comenzaron a cuestionarlos y a pensar en posibles cambios.

Por ello, considero que actividades como esta tienen un efecto positivo dentro del aula, ya que permiten que las niñas y los niños reconozcan las ideas que han

aprendido sobre el género y reflexionen sobre ellas. De esta manera, la escuela puede contribuir a formar estudiantes más críticos y conscientes, capaces de comprender que las capacidades, intereses o emociones no dependen del género, sino de las decisiones y experiencias de cada persona.

En conclusión, durante esta primera sesión se pudo identificar que las niñas y los niños ya poseen ideas previas sobre lo que se considera propio de cada género, las cuales se evidencian en distintas categorías de análisis, como *juegos y actividades, apariencia o forma de vestir y características o comportamientos*. A partir de sus respuestas, se observó que el alumnado tiende a asociar determinadas actividades, formas de vestir y cualidades personales con niñas o niños, lo que refleja una organización consistente en sus concepciones. No obstante, dentro de la categoría de cuestionamiento *de estereotipos e igualdad en actividades*, algunos estudiantes comenzaron a expresar ideas que rompen con estas asociaciones, reconociendo que todas las personas pueden realizar diversas actividades sin importar su género. Asimismo, en las categorías de reflexión, injusticia o sorpresa, respeto y libertad y expresión personal, se identificaron respuestas que muestran un inicio en el análisis crítico de estas ideas. De esta manera, la actividad permitió no solo recuperar información relevante en cada una de las categorías, sino también abrir un espacio de diálogo que favorece la construcción de una perspectiva más equitativa dentro del aula.

Mi Historia Cuenta: ¿Cómo Influyen los Estereotipos en mi Vida?

Durante la sesión del 18 de noviembre se promovió la reflexión personal sobre la influencia de los estereotipos de género en la vida diaria. Las y los estudiantes analizaron experiencias propias, reconociendo cómo estas ideas han impactado en sus decisiones, gustos y formas de actuar, fortaleciendo así su pensamiento crítico.

La actividad consistió en presentar diversas frases relacionadas con estereotipos de género, las cuales fueron previamente pegadas en el pizarrón y en hojas distribuidas en el aula. A partir de estas, se les pidió a las y los estudiantes que leyeran con atención cada una y reflexionaran sobre su significado. Posteriormente, se les entregó una hoja de trabajo con cuadros, en los cuales debían copiar los

conceptos principales que identificaban en cada frase, como “estereotipo”, “igualdad”, “respeto” o “discriminación”.

En el desarrollo de la actividad, se promovió la participación mediante preguntas guía, invitándolos a expresar si estaban de acuerdo o en desacuerdo con las frases y a justificar sus respuestas. Asimismo, se generó un espacio de diálogo en el que compartieron ejemplos de su vida cotidiana, lo que permitió enriquecer la reflexión colectiva. Esta dinámica favoreció la identificación de ideas preconcebidas y contribuyó a que las y los alumnos comenzaran a cuestionar los estereotipos de género de manera más consciente. (Anexo 5)

Figura 7

Evidencias de la actividad empezando por lo conceptual y luego continuar con lo procedimental

The figure displays three student worksheets, each with a title 'ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO'. Each worksheet is divided into sections for 'Género', 'Sexo', 'Estereotipos', and 'Roles de género'.

Worksheet 1 (Left):

- Género:** 'Escribe con tus propias palabras qué entiendes por: Género'. Handwritten: 'Es una forma de discriminación que se tiene sobre las personas pero que no son ciertas y todas somos iguales en valores'.
- Sexo:** Empty box.
- Estereotipos:** 'Son creencias o ideas que se tienen sobre las personas pero que no son ciertas'. Handwritten: 'Son las actividades o comportamientos que muchas veces la sociedad dice que hacen niñas y niños'.
- Roles de género:** 'Coloca en el rectángulo una M de mujer o una H de hombre, si se trata de un estereotipo de niña o niño. Después, escribe un ejemplo de un rol de género propiciado por dicho estereotipo.'
 - [M] Son débiles. Por que no van gym
 - [H] Son valientes. Por que no le temen a nada
 - [H] Son fuertes. Por que van gym

Worksheet 2 (Middle):

- Género:** 'Escribe con tus propias palabras qué entiendes por: Género'. Handwritten: 'Es una forma de discriminación que se tiene sobre las personas pero que no son ciertas y todas somos iguales en valores'.
- Sexo:** Empty box.
- Estereotipos:** 'Son creencias o ideas que se tienen sobre las personas pero que no son ciertas'. Handwritten: 'Son las actividades o comportamientos que muchas veces la sociedad dice que hacen niñas y niños'.
- Roles de género:** 'Coloca en el rectángulo una M de mujer o una H de hombre, si se trata de un estereotipo de niña o niño. Después, escribe un ejemplo de un rol de género propiciado por dicho estereotipo.'
 - [M] Son débiles. Son cuando muchas veces una persona dice que no puede hacer algo
 - [H] Son valientes. que aversa las personas que se puede hacer algo
 - [H] Son fuertes. que aversa las personas que se puede hacer algo

Worksheet 3 (Right):

- Género:** 'Escribe con tus propias palabras qué entiendes por: Género'. Handwritten: 'Es una forma de discriminación que se tiene sobre las personas pero que no son ciertas y todas somos iguales en valores'.
- Sexo:** Empty box.
- Estereotipos:** 'Son creencias o ideas que se tienen sobre las personas pero que no son ciertas'. Handwritten: 'Son las actividades o comportamientos que muchas veces la sociedad dice que hacen niñas y niños'.
- Roles de género:** 'Coloca en el rectángulo una M de mujer o una H de hombre, si se trata de un estereotipo de niña o niño. Después, escribe un ejemplo de un rol de género propiciado por dicho estereotipo.'
 - [M] Son débiles. Por que no puede hacer cosas
 - [H] Son valientes. Por que muchos cosas
 - [H] Son fuertes. Por que puede hacer cosas

Nota: En la imagen se observan las hojas de trabajo elaboradas por las y los estudiantes, en las cuales se abordaron los conceptos de género, sexo, estereotipos y roles de género. A través de ejemplos claros y actividades guiadas, el alumnado

identificó las diferencias entre cada término y reflexionó sobre cómo estos influyen en la vida cotidiana.

Tabla 20

Respuestas de los alumnos y alumnas de la actividad

Categoría	Respuestas de las niñas (11)	Respuestas de los niños (15)
Debilidad atribuida a las niñas	Algunas niñas mencionaron que las personas dicen que ellas son más débiles. Comentaron que a veces les dicen que no pueden hacer ciertas cosas. Expresaron que algunas personas creen que las niñas no son tan fuertes.	Algunos niños dijeron que han escuchado que las niñas son más débiles. Comentaron que a veces se piensa que las niñas no pueden hacer ciertas actividades.
Valentía atribuida a los niños	Algunas niñas mencionaron que se dice que los niños son más valientes. Señalaron que a los niños se les pide que no tengan miedo.	Varios niños comentaron que a ellos les dicen que deben ser valientes. Mencionaron que los niños no deben llorar o mostrar miedo.
Fuerza asociada a los niños	Algunas niñas señalaron que las personas dicen que los niños son más fuertes.	Muchos niños mencionaron que se cree que los niños tienen más fuerza o pueden hacer más esfuerzo físico.
Ideas de desigualdad	Algunas niñas expresaron que estas ideas hacen pensar que no son iguales a los niños. Comentaron que a veces se les dice que no pueden hacer lo mismo.	Algunos niños mencionaron que han escuchado que ciertas cosas no son para niñas o que ellas no pueden hacerlas.

Tomando como referencia las respuestas registradas en la tabla, me doy cuenta de que tanto las niñas como los niños ya tienen ciertas ideas formadas sobre las características que la sociedad suele atribuir a cada género. Al analizar las respuestas de los niños, observo que varios relacionan su identidad con cualidades como la valentía y la fuerza, lo cual muestra que han aprendido que se espera que los niños sean fuertes, valientes y que enfrenten las situaciones sin mostrar debilidad.

Esto refleja cómo, desde edades tempranas, los niños comienzan a asumir ciertas expectativas sociales sobre la forma en que deben comportarse.

En las respuestas de las niñas se observa que algunas de ellas mencionan que las personas suelen decir que las niñas son más débiles o que no pueden realizar ciertas actividades. Esto permite notar que varias niñas ya han escuchado o experimentado comentarios que las colocan en una posición de menor capacidad en comparación con los niños. Estas respuestas evidencian que algunas niñas comienzan a percibir diferencias entre lo que se espera de ellas y de los niños dentro de su entorno.

Al observar estos datos me doy cuenta de que muchas de estas ideas no se originan necesariamente en las experiencias propias de los estudiantes, sino que se van construyendo a partir de lo que escuchan y observan en su contexto social. De esta manera, las niñas y los niños van interiorizando ciertas creencias sobre la fuerza, la valentía o la debilidad, asociándolas con uno u otro género.

Esto se relaciona con lo que plantea Bronwyn Davies (2003), quien señala que las niñas y los niños aprenden a comprender su identidad de género a partir de los discursos y prácticas que observan en su entorno social. Desde esta perspectiva, las respuestas de los estudiantes reflejan cómo esas ideas sobre lo que significa ser niño o niña se van formando a partir de las interacciones cotidianas y de los mensajes que reciben en su contexto.

Ligado a ello, lo que menciona Allan G. Johnson (2005) acerca de que las desigualdades de género se mantienen a través de prácticas sociales que se repiten y se normalizan dentro de la vida cotidiana también se refleja en los resultados de la actividad. Las respuestas de los estudiantes muestran que algunas de estas ideas ya forman parte de su manera de interpretar las diferencias entre niñas y niños.

Por ello, considero que la realización de actividades dentro del aula que promuevan la reflexión sobre estos temas tiene un impacto importante en la formación de los estudiantes. Al generar espacios donde puedan expresar sus ideas y analizar de dónde provienen, las niñas y los niños comienzan a cuestionar algunas de estas creencias y a comprender que las capacidades, emociones o cualidades no dependen

del género. De esta manera, la escuela se convierte en un espacio que favorece el desarrollo de una mirada más crítica y respetuosa hacia las diferencias.

Durante el desarrollo de la intervención, las actividades se realizaron en un ambiente que poco a poco fue generando confianza entre los estudiantes. La sesión inició con la lectura del proyecto y del texto del libro, lo que provocó las primeras reacciones de sorpresa, especialmente cuando se mencionan ejemplos en los que se limitaban ciertos juegos y actividades que continúan reproduciendo prácticas en las que no se pone en práctica la igualdad, ya que asignan roles, espacios o formas de participación diferenciadas a partir del género.

A partir del desarrollo de esta segunda sesión, se identificó que las ideas expresadas por las y los estudiantes se agrupan en diversas categorías de análisis, como debilidad atribuida a las niñas, valentía atribuida a los niños, fuerza asociada a los niños e ideas de desigualdad. A partir de sus respuestas, se observó que tanto niñas como niños reconocen la presencia de estas creencias en su entorno, ya sea a través de comentarios que han escuchado o experiencias personales. Asimismo, dentro de la categoría de ideas de desigualdad, se evidenció que algunos estudiantes comienzan a identificar las implicaciones de estas percepciones en la forma en que se conciben las capacidades y oportunidades de niñas y niños. De esta manera, la actividad favoreció no solo la identificación de estos estereotipos, sino también el inicio de un proceso de reflexión crítica, permitiendo que el alumnado cuestione gradualmente estas ideas y reconozca la importancia de la igualdad en sus relaciones cotidianas.

Estas dinámicas, en muchas ocasiones normalizadas dentro del contexto escolar, limitan la participación equitativa y refuerzan estereotipos que influyen en la manera en que las alumnas y los alumnos se perciben a sí mismos y a los demás. Después, los alumnos y alumnas observaron el esquema de la página 203 e identificaron actividades asociadas culturalmente a un género específico. Posteriormente, realizaron la actividad de la página 204, donde clasificaron acciones típicas atribuidas a niñas y a niños. A medida que avanzaba la dinámica, surgieron comentarios como “eso solo lo hacen las niñas” o “mi papá dice que eso no es de niños”, los cuales se convirtieron en puntos de partida para abrir un diálogo reflexivo. (Anexo 6)

Figura 8

Evidencia de las actividades realizadas en la intervención

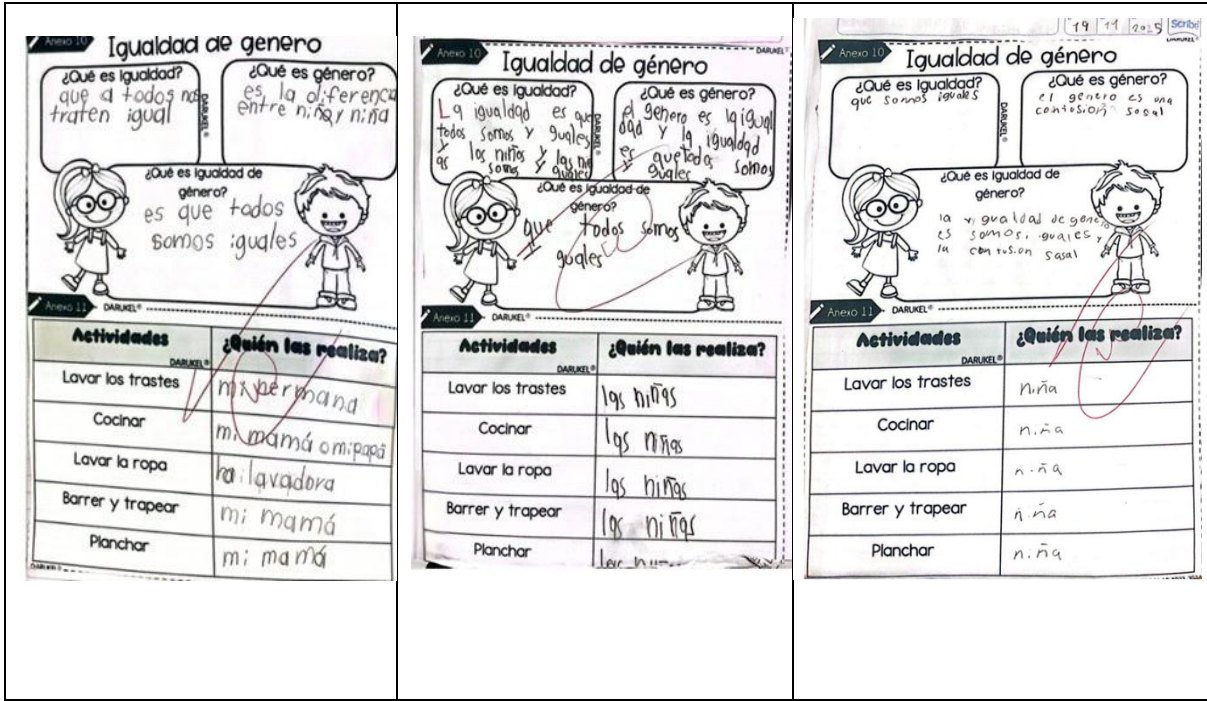


Tabla 21

Análisis de las tareas en casa

Actividad	Niñas (11 respuestas)	Niños (15 respuestas)
Lavar los trastes	Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Niña, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Niña, Mamá	Mamá, Mamá, Hermana, Mamá, Mamá, Yo, Mamá, Hermana, Mamá, Mamá, Mamá, Yo, Mamá, Hermana, Mamá
Cocinar	Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Mamá, Niña	Mamá, Papá, Mamá, Mamá, Papá, Mamá, Mamá, Papá, Mamá, Mamá, Mamá, Papá, Mamá, Mamá, Mamá
Lavar la ropa	Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Mamá, Mamá	Lavadora, Mamá, Mamá, Lavadora, Mamá, Mamá, Mamá, Lavadora, Mamá, Mamá, Mamá, Lavadora, Mamá, Mamá, Mamá
Barrer y trapear	Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Mamá, Mamá	Mamá, Papá, Mamá, Mamá, Papá, Mamá, Mamá, Papá, Mamá, Mamá, Mamá, Papá, Mamá, Mamá, Mamá

Actividad	Niñas (11 respuestas)	Niños (15 respuestas)
Planchar	Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Mamá, Mamá, Niña, Mamá, Mamá, Mamá	Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá, Mamá

A partir de las respuestas obtenidas, se puede identificar una tendencia clara en la forma en que niñas y niños perciben la distribución de las actividades del hogar. En el caso de los niños, sus respuestas muestran cierta diversidad, ya que en algunas actividades reconocen la participación del padre, la hermana o incluso de ellos mismos; sin embargo, la figura materna continúa siendo la más mencionada.

Ahora bien, en las respuestas de las niñas se observa una asociación más constante entre las tareas domésticas y la mujer, debido a que frecuentemente se mencionan a sí mismas o a la mamá como responsables principales. Esto evidencia una interiorización más marcada de los roles tradicionales de género, donde las labores del hogar son consideradas propias del ámbito femenino.

Lo anterior puede explicarse desde la perspectiva de la construcción social del género, la cual señala que los roles y estereotipos no son innatos, sino que se aprenden a través de la interacción social y las experiencias cotidianas (Lamas, 2000). En este sentido, las respuestas reflejan que el contexto familiar influye directamente en la manera en que niñas y niños interpretan las responsabilidades asignadas a cada género.

Como complemento, estos resultados coinciden con lo planteado por (Delval, 2002), quien menciona que durante la infancia los niños construyen su conocimiento social a partir de la observación de su entorno inmediato, reproduciendo conductas y creencias que consideran normales. Por ello, la repetición de estas dinámicas en el hogar favorece la permanencia de estereotipos de género.

Sin embargo, también se puede inferir que la implementación de actividades pedagógicas orientadas a cuestionar estos roles puede generar cambios en dichas percepciones. Tal como lo señala (Subirats, 1994), la educación tiene un papel fundamental en la transformación de desigualdades de género, ya que permite promover una visión más equitativa mediante la reflexión y el análisis crítico.

En conclusión, la información analizada permite reconocer que los roles de género siguen presentes en la percepción infantil; no obstante, también evidencia que, a través de intervenciones educativas intencionadas, es posible favorecer la construcción de ideas más igualitarias respecto a la participación en las actividades del hogar.

Más adelante, se realizó la dinámica “La media hoja”. Los estudiantes escribieron ejemplos personales de actividades que les gustaría realizar, pero no hacen por temor a la crítica o porque en casa se considera que “no corresponde” a su género. Después de doblar las hojas y colocarlas en una bolsa, se leyeron en voz alta. Las reacciones fueron variadas: algunos escucharon con atención, otros rieron con nerviosismo y algunos más identificaron experiencias similares a las suyas. Durante esta actividad se vivieron pequeños incidentes críticos, como expresiones de burla entre compañeros, las cuales fueron contenidas mediante mi intervención docente, recordando la importancia del respeto. Finalmente, el grupo respondió de manera colectiva la pregunta del libro sobre cómo los estereotipos han impactado su vida, generando un espacio de diálogo más abierto.

Las evidencias recogidas durante la intervención mostraron datos relevantes. Las medias hojas revelaron situaciones muy concretas: varios alumnos y alumnas mencionaron juegos o prendas que desean usar, pero que evitan porque “no es de niños” o “no es de niñas”. En las actividades realizadas en la libreta y en las hojas impresas, la mayoría del grupo clasificó tareas como lavar los trastes, cocinar, lavar la ropa, barrer, trapear y planchar como responsabilidades asociadas principalmente a las madres. Durante la actividad consistió en el registro de información en una tabla, en la cual las alumnas y los alumnos debían anotar quién realiza en su hogar determinadas actividades domésticas. Entre las tareas consideradas se incluyeron lavar los trastes, cocinar, lavar la ropa, barrer, trapear y planchar. El propósito de esta dinámica fue identificar, a partir de la experiencia cotidiana del estudiante, cómo se distribuyen las responsabilidades del hogar y generar un espacio de reflexión en torno a la asignación de dichas actividades, favoreciendo el análisis crítico sobre la presencia de roles de género en la vida familiar, la mayoría de los estudiantes señaló que estas labores son realizadas en casa por sus mamás; en el caso de las niñas, varias mencionaron que ellas también participan ayudando en dichas tareas.

Estos comentarios evidenciaron la persistencia de roles de género tradicionales en el ámbito doméstico, los cuales influyen en la percepción que las alumnas y los alumnos tienen sobre la distribución de las actividades del hogar de manera tradicional, lo cual evidencia un arraigo profundo en los roles de género.

Las expresiones registradas en el diario de campo evidencian cómo los estereotipos de género se encuentran interiorizados desde edades tempranas y se reproducen tanto en el ámbito familiar como en el social. Comentarios como “yo sí quería disfrazarme de princesa, pero mi hermano me dijo que eso es de niñas”, “me gusta cocinar, pero siempre dicen que eso lo hacen las mamás” o “no puedo jugar fútbol porque es de niños” reflejan limitaciones simbólicas que condicionan los intereses, gustos y formas de participación de las alumnas y los alumnos. Estas reflexiones muestran cómo las normas de género operan como mecanismos de regulación que restringen la libre expresión y el desarrollo integral de la niñez, al imponer expectativas diferenciadas sobre lo que se considera adecuado para niñas y niños. En este sentido, la escuela adquiere un papel fundamental como espacio de cuestionamiento y transformación, al posibilitar prácticas pedagógicas que promuevan la reflexión crítica, el reconocimiento de la diversidad y la construcción de relaciones más equitativas, tanto dentro como fuera del aula.

Figura 9

Las frases reflexionadas en la intervención



Nota: En estas figuras se muestra la hoja de las frases que las alumnas y los alumnos reflexionaron en cuanto a los estereotipos de género.

En el análisis, las evidencias recuperadas adquieren sentido pedagógico. Lo dicho, escrito y realizado por los alumnos y alumnas evidencia que los estereotipos de género están presentes en su vida cotidiana de manera estructural. Las risas, las resistencias y los comentarios muestran una tensión entre lo que desean hacer y lo que la sociedad, la familia o la escuela consideran adecuado para su género.

Figura 10

Reflexionando las frases



Nota: Las frases se analizaron de forma reflexiva para identificar los significados que los estudiantes les atribuyen y evidenciar la influencia de los estereotipos de género en su pensamiento y comunicación.

Esto confirma el planteamiento del diagnóstico: los conflictos y las dificultades para aceptar la diversidad no surgen de la mala intención, sino de patrones culturales interiorizados. Sin embargo, también emergieron aprendizajes importantes: varios estudiantes comenzaron a cuestionar por qué ciertas actividades son calificadas como “de niñas” o “de niños”, mostrando apertura y sensibilidad hacia la igualdad. Desde la teoría de género, esto puede interpretarse como un proceso de visibilización del sistema que distribuye roles y limita posibilidades, lo cual constituye un avance en la toma de conciencia.

Esta intervención aportó claridad sobre la profundidad del problema. Si bien los estudiantes mostraron avances en el reconocimiento de estereotipos, también quedó evidente que los discursos familiares y sociales siguen teniendo un peso importante. La intervención permitió descubrir que, para lograr cambios significativos, es necesario fortalecer el trabajo emocional y reflexivo, así como diseñar estrategias que involucren a las familias. El grupo mostró un importante interés por expresar sus experiencias personales, lo cual confirma la efectividad del enfoque dialógico como estrategia para favorecer la participación y la reflexión crítica. No obstante, los hallazgos evidencian la necesidad de generar espacios más constantes y sistemáticos que permitan cuestionar las ideas rígidas que sostienen prejuicios y estereotipos de género. En este sentido, resulta fundamental involucrar a padres y madres de familia en estos procesos formativos, de modo que la reflexión y la sensibilización inicien en el ámbito familiar y se fortalezcan desde la escuela. Solo a través de un trabajo conjunto entre hogar y comunidad escolar será posible promover una formación integral que contribuya a la construcción de prácticas más equitativas y conscientes en las alumnas y los alumnos.

A partir de esta reflexión, se tomaron decisiones para las siguientes actividades del proceso. Es necesario ampliar los tiempos dedicados a la reflexión y al diálogo, incorporar actividades donde los estudiantes puedan dramatizar situaciones, profundizar en las emociones asociadas a la discriminación por género e incluir materiales audiovisuales que permitan visualizar ejemplos reales de igualdad. También se considerará un mayor acompañamiento para evitar burlas y promover un clima seguro.

Creando Igualdad: Mensajes que Transforman

La sesión del día 20 de noviembre se centró en la socialización de aprendizajes, donde el alumnado explicó la importancia de la igualdad de género. A través de la exposición de sus trabajos, se fortalecieron habilidades comunicativas y se promovió la sensibilización colectiva sobre el respeto y la equidad.

Para el desarrollo de esta actividad se seleccionaron tres niñas y tres niños, a quienes se les grabó mientras actuaban a una serie de consignas previamente establecidas. En un primer momento participó una niña, a quien se le solicitó que

corriera, bateara, pateara y peleara “como niña”. Posteriormente, se invitó a un niño y se le plantearon las mismas consignas, pidiéndole que realizara dichas acciones “como niña”. En una segunda fase, a los últimos dos participantes se les formularon preguntas relacionadas con su propio género; al niño se le preguntó cómo corre, pelea, batea y patea, y a la niña cómo corre, golpea, batea y patea.

Una vez concluida la grabación, se entregó a cada estudiante una hoja impresa en la que debían realizar una breve reflexión escrita y un dibujo sobre lo que pensaban respecto a la actividad. Posteriormente, se proyectó un video alusivo a la temática, el cual será referenciado mediante el enlace correspondiente.

Figura 11

Evidencia de ¿Cómo corre una niña? ¿Cómo batea una niña? ¿Cómo llora una niña? del video reflexionado.



Nota: En la imagen se observa al grupo viendo un video en el aula sobre cómo corren, lanzan y batean las niñas. Posteriormente, se generó un diálogo en el que el alumnado compartió sus ideas y reflexionó sobre los estereotipos asociados al desempeño físico según el género.

El video permitió cuestionar estereotipos relacionados con las habilidades deportivas, demostrando que las niñas pueden correr, lanzar y batear con la misma capacidad que cualquier otra persona cuando tienen oportunidad y confianza.

A partir de la observación y el análisis colectivo del siguiente video <https://youtu.be/hzmXqkeDGfI?si=9TfWsOrrNa1mXFDx>, las alumnas y los alumnos

reconocieron que en actividades como correr, batear, patear un balón o pelear, la fuerza y la habilidad no deben ser condicionadas por el género.

Este momento generó un proceso significativo de reflexión y concientización, ya que el propio grupo comenzó a cuestionarse las razones por las cuales habían actuado o pensado de determinada manera.

Las intervenciones de los estudiantes evidenciaron que muchas de estas concepciones provienen de construcciones sociales arraigadas, en las que se asocia a las niñas con debilidad, lentitud o menor fuerza, y a los niños con fortaleza física y mayor capacidad corporal. De este modo, la actividad permitió visibilizar cómo dichos estereotipos influyen en la percepción y actuación de las niñas y los niños, y favoreció un espacio de análisis crítico que contribuyó a la deconstrucción de estas ideas. En este sentido, la estrategia didáctica se consolidó como una experiencia significativa para promover la reflexión, el diálogo y la sensibilización en torno a la igualdad de género.

Durante el desarrollo de esta actividad, no se anticipaba el nivel de reflexión profunda que alcanzarían las alumnas y los alumnos. La respuesta del grupo superó las expectativas iniciales, ya que no solo participaron de manera activa, sino que también se mostraron visiblemente impactados al cuestionar sus propias ideas y conductas, generando diálogos entre ellos sobre el origen social de los estereotipos de género. Este proceso de concientización resultó especialmente significativo, al grado de que la maestra titular expresó su sorpresa ante la profundidad de las reflexiones alcanzadas, reconociendo el valor formativo de la actividad. Este momento confirmó la importancia de implementar estrategias pedagógicas basadas en el análisis crítico y el diálogo como herramientas para transformar percepciones arraigadas dentro del aula.

A partir del desarrollo de esta tercera sesión, se identificó que las respuestas y reflexiones del alumnado se relacionan con diversas categorías de análisis, tales como habilidades físicas asociadas al género, expresiones corporales, estereotipos de comportamiento e igualdad de capacidades. En un primer momento, se observó que las y los estudiantes reproducían ideas estereotipadas al representar acciones “como niña” o “como niño”, lo que evidenciaba concepciones previamente

interiorizadas. Sin embargo, tras el análisis del video y el espacio de diálogo colectivo, se generó un cambio progresivo en sus percepciones, al comenzar a reconocer que dichas habilidades no están determinadas por el género. Asimismo, en la categoría de reflexión y concientización, se identificó un proceso significativo en el que el alumnado cuestionó el origen social de estos estereotipos, mostrando sorpresa e interés por comprenderlos. De esta manera, la actividad no solo permitió visibilizar la presencia de estereotipos de género, sino que también propició un espacio de análisis crítico que favorece la construcción de una perspectiva más equitativa, consolidándose como una experiencia formativa relevante dentro del aula.

Alzamos la Voz: Compartiendo lo que Aprendimos

Finalmente, en esta sesión del día 24 de noviembre se consolidaron los aprendizajes mediante la identificación de estereotipos en la vida diaria. Las y los estudiantes analizaron diversas situaciones, fortaleciendo su pensamiento crítico y su capacidad para reconocer y cuestionar ideas estereotipadas en su entorno y crearon carteles con frases que promovían la igualdad de género.

Al concluir la intervención y al regresar al aula, se solicitó de manera formal el apoyo de la maestra titular para colocar en los muros del salón los carteles elaborados por las alumnas y los alumnos durante las actividades. Esta acción no se concibió únicamente como un acto logístico, sino como una estrategia pedagógica orientada a dar visibilidad a los aprendizajes construidos y a extender el impacto de la intervención más allá del momento inmediato de la sesión. (Anexo 7)

Figura 12

Producto del proyecto “exposición carteles de la igualdad de género” contenido de un cartel aparte abajo



Nota: En las imágenes se observan carteles elaborados por los estudiantes sobre igualdad de género, con mensajes, dibujos y frases que promueven el respeto, la equidad y la inclusión entre niñas y niños.

La colocación de los carteles permite que los productos del trabajo reflexivo permanecieran en el espacio áulico, funcionando como referentes visuales constantes para el grupo. Desde la observación, se identificó que los estudiantes mostraron interés al ver sus producciones expuestas, reconociéndose como parte del trabajo colectivo y como evidencia de las ideas que se habían discutido en torno a los estereotipos de género. Este acto de socialización contribuyó a reforzar el sentido de pertenencia y a legitimar las voces del alumnado dentro del aula.

Desde un análisis pedagógico, la exposición de los carteles operó como un recurso de mediación simbólica, ya que permitió que los mensajes contruidos por los propios estudiantes continuarán dialogando con la vida cotidiana del grupo. Los carteles no solo representaron conclusiones de la intervención, sino que funcionan como recordatorios permanentes de que las actividades, los juegos y las aspiraciones no deben estar limitados por el género. De esta manera, el espacio físico del aula se transformó en un entorno que comunica valores de igualdad y respeto, coherentes con los propósitos del proyecto.

Al finalizar la intervención, se recuperó la retroalimentación de la docente titular del grupo, quien expresó que la asignación de estos temas respondió a una intención consciente de romper con patrones que, por costumbre, suelen reproducirse de manera automática en la práctica escolar. Desde su perspectiva, abordar los estereotipos de género de forma intencionada resultaba necesario para cuestionar prácticas normalizadas y abrir espacios de reflexión crítica dentro del aula.

Asimismo, la docente señaló que la intervención permitió ampliar los procesos de concientización en el grupo, al propiciar que las alumnas y los alumnos analizaran críticamente situaciones cotidianas que anteriormente no eran problematizadas. Este reconocimiento permite interpretar que la intervención no solo tuvo impacto en el alumnado, sino que también dialogó con la práctica docente, evidenciando la importancia de generar propuestas educativas que cuestionen la reproducción acrítica de normas culturales.

Además, la disposición de la maestra titular para apoyar esta acción evidenció una coincidencia pedagógica entre la intervención y la práctica docente cotidiana. El hecho de permitir y promover la exposición de los carteles reforzó la intención de romper con patrones tradicionales, al integrar los productos del trabajo crítico del alumnado como parte visible de la dinámica escolar. Esta colaboración permitió que la intervención no quedara aislada, sino que se articulará con la continuidad del trabajo formativo en el grupo.

Desde el enfoque de la investigación-acción, esta retroalimentación confirma que la intervención se alineó con los propósitos formativos del proyecto y con los objetivos de la tesis, al posicionar a la maestra en formación como una agente activa en la promoción de procesos de reflexión y transformación pedagógica. Tal como señalan los enfoques críticos de la educación, el cuestionamiento de lo habitual y lo aparentemente “normal” constituye un paso fundamental para avanzar hacia prácticas educativas más justas, equitativas e inclusivas.

La colocación de los carteles en el aula abrió la posibilidad de que los contenidos siguieran siendo retomados, cuestionados y resignificados en interacciones posteriores, fortaleciendo así el proceso de concientización crítica iniciado durante la intervención.

Finalmente, surgieron nuevas preguntas que guiarán la intervención final:

- ¿Qué estrategias pedagógicas pueden implementarse para fortalecer la empatía entre pares y promover relaciones basadas en el respeto y la comprensión mutua?
- ¿De qué manera puede la escuela involucrar activamente a las familias en el proceso de formación en valores, fomentando la corresponsabilidad y el diálogo continuo?
- ¿Qué acciones formativas permiten cuestionar y transformar creencias arraigadas sobre género y roles sociales sin generar confrontación o resistencia en la comunidad educativa?

Valorando la Segunda Intervención

La segunda intervención del proyecto “Niñas y niños contra los estereotipos de género” representó un proceso significativo de análisis y reflexión dentro del aula, permitiendo identificar tanto avances como áreas de oportunidad en la formación de las y los estudiantes. Durante su desarrollo, se presentaron incidentes críticos que evidenciaron la presencia de estereotipos de género profundamente arraigados. Entre ellos destacaron algunas expresiones de burla por parte de los estudiantes al compartir sus ideas o experiencias, particularmente cuando estas rompían con lo socialmente establecido como “propio de niñas” o “propio de niños”. Asimismo, comentarios como “eso no es de niños” o “eso es de niñas” reflejaron la influencia del contexto familiar y social en la construcción de estas creencias. Estos momentos, lejos de representar únicamente dificultades, se convirtieron en oportunidades para generar espacios de diálogo y promover la reflexión crítica. (Anexo 10)

En lo personal, esta intervención me llevó a experimentar diversas emociones. Al inicio sentí incertidumbre respecto a la respuesta del grupo y al alcance de las actividades; sin embargo, conforme avanzaron las sesiones, esta sensación se transformó en satisfacción y sorpresa al observar la participación activa y el interés del alumnado. Aunque hubo momentos de tensión derivados de actitudes de burla, también experimenté orgullo al notar cambios progresivos en la actitud de las niñas y los niños, quienes comenzaron a mostrarse más abiertos, empáticos y reflexivos.

Uno de los principales retos consistió en transformar las resistencias del grupo en oportunidades de aprendizaje, así como en generar un ambiente de confianza donde todos pudieran expresarse sin temor al juicio. De igual manera, resultó complejo cuestionar ideas que ya estaban interiorizadas por los estudiantes debido a su contexto familiar y social. No obstante, a pesar de estos desafíos, se lograron avances importantes. Entre los principales logros destaca el desarrollo de una mayor conciencia crítica en el alumnado respecto a los estereotipos de género, ya que comenzaron a reconocer que las actividades, gustos, emociones y capacidades no dependen del género. Asimismo, se fortaleció el diálogo, la participación y la convivencia dentro del grupo, favoreciendo relaciones más respetuosas.

La información obtenida a lo largo de la intervención aporta elementos relevantes para dar respuesta a la pregunta de investigación, ya que evidencia que los estereotipos de género se construyen desde edades tempranas a partir de la interacción social y familiar. Sin embargo, también demuestra que estos pueden ser cuestionados y transformados mediante estrategias pedagógicas basadas en la reflexión, el diálogo y la participación activa. En este sentido, la intervención atendió los objetivos planteados, al propiciar que las y los estudiantes identificaran, analizaran y comenzaran a cuestionar estas ideas, promoviendo actitudes de igualdad, respeto y empatía. Si bien no se logró erradicar completamente estos estereotipos, sí se alcanzó un avance significativo en la toma de conciencia.

A pesar de los logros obtenidos, aún quedan aspectos por fortalecer. Es necesario continuar trabajando en el desarrollo emocional del alumnado y dar seguimiento a este tipo de actividades para consolidar los aprendizajes construidos. Asimismo, se reconoce la importancia de involucrar a las familias en este proceso, debido a que muchas de las creencias identificadas tienen su origen en el entorno familiar.

A partir de esta experiencia, reafirmo que los estereotipos de género no son innatos, sino construcciones sociales que se reproducen en la vida cotidiana. En este sentido, la escuela desempeña un papel fundamental como espacio de transformación, al ofrecer oportunidades para cuestionar estas ideas y promover prácticas más equitativas. La intervención confirma que el diálogo, la reflexión y la vinculación con las experiencias del alumnado son elementos clave para generar aprendizajes significativos.

Finalmente, para mejorar futuras intervenciones, se considera necesario ampliar los espacios de diálogo, incorporar actividades más vivenciales como dramatizaciones y fortalecer el uso de recursos audiovisuales que favorezcan la reflexión. Asimismo, es fundamental garantizar un ambiente seguro que evite las burlas y promueva la libre expresión. De esta segunda intervención se recupera el valor del enfoque dialógico, el impacto positivo de las estrategias lúdicas y reflexivas, y la importancia de partir de las experiencias del alumnado, elementos que servirán como base para el diseño de nuevas acciones orientadas a la construcción de una convivencia más igualitaria y respetuosa.

Intervención III. Transformando los Estereotipos

Durante la intervención final, el proyecto “*Por la igualdad de género*” se desarrolló del 9 al 12 de marzo a través de diversas sesiones diseñadas como una respuesta pedagógica a la necesidad identificada en el grupo desde el diagnóstico inicial hasta este momento de cierre y análisis de resultados.

A lo largo de estas actividades, se promovió que las y los alumnos logren una reflexión crítica sobre los estereotipos y las desigualdades presentes en su vida cotidiana. Desde las primeras sesiones, fue evidente que tanto niñas como niños reproducían ideas tradicionales respecto a los roles de género, especialmente en ámbitos como las profesiones, los deportes y la distribución de responsabilidades dentro del hogar.

Este proceso permitió visibilizar dichas concepciones y sentar las bases para su cuestionamiento, favoreciendo así el desarrollo de una perspectiva más equitativa e incluyente.

Tabla 22

Resumen de la planeación de la tercera intervención

Tercera Intervención. Del 9 al 12 de marzo			
Propósito general:			
No. de sesión	Fecha	Propósito	Productos para el análisis
1	9 de marzo	Reconocer las ideas previas sobre los roles de género mediante el análisis de imágenes y actividades cotidianas, para cuestionar estereotipos en su entorno.	Tabla comparativa (que pueden hacer mujeres, que pueden hacer hombres, ambos y respuestas reflexivas en libreta.
2	10 de marzo	Comprender con ejemplos y reflexión escrita sobre situaciones de igualdad en su familia y escuela.	Definiciones con ejemplo y reflexión escrita sobre situaciones de igualdad en su familia y escuela.

3	11 de marzo	Analizar la información del contexto familiar para identificar prácticas de desigualdad o equidad de género.	Tabla de entrevistas y reflexión escrita
4	12 de marzo	Analizar cuentos tradicionales para identificar estereotipos de género.	Reflexionar sobre los cuentos de blanca nieves y caperucita roja, además construcción de su propio cuento rompiendo estereotipos.
5	13 de marzo	Comunicar mensajes sobre la igualdad de género mediante la exposición visual de carteles en espacios escolares.	Carteles colocados en la pared de la escuela y observación de su impacto en la comunidad.

Descubriendo lo que Pensamos: Rompiendo Ideas Sobre Niños y Niñas

Durante la primera sesión del día 9 de marzo, se trabajó con el análisis de imágenes y preguntas detonadoras que permitieran recuperar saberes previos. En este momento diagnóstico, se escucharon comentarios como “los hombres son más fuertes” o “las mujeres cuidan la casa”, lo cual evidenció la presencia de creencias socialmente arraigadas. Sin embargo, el ambiente de confianza construido en el aula permitió que las y los estudiantes expresaran sus opiniones libremente, lo que facilitó posteriormente el cuestionamiento y la reconstrucción de ideas.

En la primera sesión se pidió a las y los estudiantes que clasificaran actividades cotidianas en una tabla que tenía las siguientes tres columnas: Primera columna —¿Qué pueden hacer las mujeres?, Segunda columna -¿Qué pueden hacer los hombres?, Tercera columna - ¿Qué pueden hacer ambos?— Las respuestas recuperadas y colocadas en la tabla resultaron significativas, ya que al principio colocaban actividades separadas, pero conforme avanzó el diálogo, comenzaron a reconocer que la mayoría de las acciones podían ubicarse en la tercera columna. Este

cambio fue uno de los primeros indicadores del proceso de reflexión crítica que estaban desarrollando.

Tabla 23

“Percepciones sobre los roles de género en niñas y niños”

Categoría	Niñas (11 respuestas)	Niños (15 respuestas)
¿Qué pueden hacer las mujeres?	Ser mecánicas, jugar fútbol profesional, construir casas, ser jefas de obra, arreglar carros, manejar camiones, ser policías, usar herramientas, trabajar en cualquier oficio, ser ingenieras, hacer deportes “rudos”	Ser líderes, manejar maquinaria, trabajar en construcción, ser futbolistas profesionales, arreglar carros, usar herramientas pesadas, ser jefas, tomar decisiones importantes, trabajar en cualquier empleo, ser científicas, dirigir empresas, hacer trabajos pesados, ser choferes, participar en política, emprender
¿Qué pueden hacer los hombres?	Cuidar bebés, cocinar diario, lavar ropa, limpiar la casa, planchar, quedarse en casa, ser amos de casa, cuidar a los hijos, hacer el quehacer, ser enfermeros, expresar emociones	Cuidar niños, cocinar, limpiar, lavar trastes, planchar, quedarse en casa, ser cuidadores, ser enfermeros, hacer el quehacer, atender el hogar, cambiar pañales, apoyar en casa, expresar sentimientos, ser maestros de preescolar, encargarse del hogar
¿Qué pueden hacer ambos?	Todo: trabajar, estudiar, cuidar, limpiar, cocinar, jugar, decidir, ayudar en casa, tener profesiones, ser responsables, vivir como quieran	Todo: trabajar, estudiar, cuidar, limpiar, cocinar, jugar, decidir, compartir tareas, tener cualquier profesión, ayudar en casa, aprender, enseñar, convivir, respetar, ser responsables

A partir de las respuestas obtenidas en la actividad, se identifica un cambio significativo en la manera en que las y los estudiantes comprenden los roles de género. En un inicio, predominaban ideas estereotipadas en las que ciertas actividades eran asignadas exclusivamente a mujeres o a hombres; sin embargo, conforme avanzó el diálogo, comenzaron a reconocer que tanto mujeres como hombres pueden desempeñar diversas actividades sin distinción.

En las respuestas de las niñas se observa una apropiación de roles tradicionalmente asociados a los hombres, como el uso de herramientas, la construcción o profesiones consideradas socialmente “rudas”. Por su parte, los niños

también evidencian un cambio importante al incluir actividades de cuidado y del hogar, como cocinar, limpiar o cuidar a los hijos, lo cual representa una ruptura con los estereotipos tradicionales de masculinidad.

Añadido a esto, la categoría de “ambos” concentró la mayoría de las respuestas, lo que indica que las y los estudiantes comenzaron a comprender que las capacidades y responsabilidades no dependen del género. Este hallazgo coincide con lo planteado por la UNESCO (2023), que señala que la igualdad de género debe promoverse desde la educación mediante la eliminación de prejuicios y estereotipos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo entornos inclusivos para todos y todas .

Del mismo modo, la UNESCO (2023) destaca que la educación tiene un papel transformador, ya que permite cuestionar normas sociales y prácticas que reproducen desigualdades, promoviendo sociedades más justas e igualitarias. En este sentido, la actividad desarrollada funcionó como un espacio de reflexión crítica que permitió a las y los estudiantes replantear sus ideas iniciales y construir una visión más equitativa.

Como conclusión de la primera sesión, el análisis muestra que se generó un avance en la ruptura de estereotipos de género, evidenciado en la diversidad de respuestas y en el predominio de la categoría “ambos”. Esto confirma que las intervenciones pedagógicas centradas en el diálogo y la reflexión contribuyen al desarrollo de una perspectiva igualitaria desde edades tempranas, tal como lo sostiene la UNESCO (2023).

Iguales en Casa y en la Escuela: Aprendiendo a Convivir con Respeto

En la sesión del día 10 de marzo se jugó con el memorama “Las profesiones” permitió reforzar la idea de que cualquier persona puede desempeñar distintos oficios y profesiones. Durante esta dinámica, algunas niñas expresaron su deseo de ser bomberas, policías o futbolistas, mientras que algunos niños manifestaron interés por ser chefs o maestros, rompiendo esquemas tradicionales. Este momento fue clave porque permitió ampliar las aspiraciones profesionales del alumnado y fortalecer su autoestima.

Además, se observó que conforme avanzaba el juego, las y los estudiantes comenzaron a cuestionar comentarios iniciales como “eso es de hombres” o “eso es de mujeres”, sustituyéndolos por expresiones más inclusivas como “todos podemos hacerlo”. Este cambio en el lenguaje refleja un proceso de reflexión que va más allá de la actividad lúdica, evidenciando una transformación en su forma de pensar.

También se favoreció la participación activa, ya que el memorama generó un ambiente de confianza donde las y los alumnos se sintieron con libertad de expresar sus intereses sin temor a ser juzgados. Esto permitió que compartieran experiencias personales y ejemplos de su entorno, enriqueciendo el diálogo colectivo.

Visto desde otro punto, la dinámica contribuyó a visibilizar la diversidad de profesiones y a romper con la idea limitada de que existen trabajos exclusivos para un género. Al reconocer que tanto hombres como mujeres pueden desempeñar cualquier ocupación, el alumnado comenzó a construir una visión más amplia sobre su futuro.

En este sentido, la actividad no solo cumplió una función recreativa, sino también formativa, al promover valores como la igualdad, el respeto y la inclusión. De esta manera, el memorama se consolidó como una estrategia didáctica significativa que favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y la deconstrucción de estereotipos de género desde edades tempranas.

Mirando mi Realidad: ¿Hay Igualdad en mi Familia?

En la tercera sesión se les encargo de tarea realizar una entrevista a familiares, mamá, papa, tía, tío, abuela o abuelo y este fue uno de los momentos más enriquecedores. Al analizar los resultados en comunidad, el alumnado identificó que en muchos hogares las mujeres realizan mayor cantidad de trabajo doméstico no remunerado. En esta tarea se les encargo realizar los siguientes cuestionamientos:

- a) ¿A qué se dedican?
- b) ¿Eres mujer u hombre?
- c) ¿Le pagan por el trabajo que realizan?
- d) ¿Cómo participa en las tareas del hogar?

e) ¿Cómo practican la igualdad de género en su vida diaria?

Esta actividad generó sorpresa en algunos estudiantes, quienes expresaron frases como: “mi mamá trabaja más y no le pagan” o “mi papá casi no barre”. A partir de estos comentarios se promovió una reflexión sobre la corresponsabilidad y el valor del trabajo en el hogar.

Tabla 24

“Diagnóstico sobre condiciones laborales y prácticas de igualdad de género en el entorno familiar”

Categoría (pregunta)	Indicadores	Niñas (11)	Niños (15)	Total (26)
a) ¿A qué se dedican?	Trabajo formal (empleo remunerado)	6	9	15
	Trabajo doméstico (no remunerado)	4	3	7
	Comercio informal / autoempleo	1	3	4
b) ¿Eres mujer o hombre?	Mujer	7	8	15
	Hombre	4	7	11
c) ¿Le pagan por el trabajo que realizan?	Sí	6	10	16
	No	5	5	10
d) ¿Cómo participa en las tareas del hogar?	Participación activa (comparte tareas)	5	6	11
	Participación limitada	3	5	8
	No participa	3	4	7
f) ¿Cómo practican la igualdad de género en su vida diaria?	Reparto equitativo de tareas	4	5	9
	Respeto e igualdad de decisiones	5	6	11
	No identifican prácticas de igualdad	2	4	6

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a familiares del alumnado (n=26), se identifican patrones que evidencian la persistencia de desigualdades de género en el ámbito familiar, así como avances incipientes hacia prácticas más

equitativas. De entrada se puede observar que en su mayoría, quienes respondieron las encuestas, fueron mujeres; esto se debe a que son principalmente ellas quienes están en el hogar.

En la categoría ocupación, el 57.7% de las personas entrevistadas se desempeña en actividades remuneradas, mientras que el 26.9% realiza trabajo doméstico no remunerado y el 15.4% participa en el comercio informal. Este panorama refleja una división sexual del trabajo, en la que las actividades productivas son socialmente valoradas, mientras que las reproductivas continúan siendo invisibilizadas. De acuerdo con la UNESCO, esta distribución desigual constituye uno de los principales obstáculos para alcanzar la equidad de género, ya que limita el reconocimiento del trabajo doméstico y refuerza estructuras de desigualdad desde el ámbito privado.

En relación con la remuneración, el 61.5% de los entrevistados recibe pago por su trabajo, mientras que el 38.5% no lo percibe. Este último grupo se vincula principalmente con actividades domésticas, lo que coincide con lo planteado por Marcela Lagarde, quien sostiene que el trabajo de cuidado ha sido históricamente asignado a las mujeres y desvalorizado social y económicamente, perpetuando condiciones de subordinación.

Respecto a la participación en las tareas del hogar, el 42.3% reporta una participación activa, el **30.8%** limitada y el 26.9% nula. Aunque estos datos muestran ciertos avances hacia la corresponsabilidad, aún se observa que más de la mitad de los casos no alcanza una distribución equitativa. La UNESCO enfatiza que la igualdad de género no solo implica acceso a oportunidades, sino también una redistribución justa de las responsabilidades domésticas, elemento clave para la construcción de sociedades más justas.

En la categoría prácticas de igualdad de género, el 34.6% de las familias menciona un reparto equitativo de tareas, el 42.3% promueve el respeto en la toma de decisiones y el 23.1% no identifica acciones concretas de igualdad. Estos resultados evidencian que, aunque existe un reconocimiento discursivo de la igualdad, su aplicación práctica aún es limitada. En este sentido, la UNESCO señala que la educación tiene un papel fundamental en la transformación de estas prácticas,

ya que permite cuestionar normas sociales arraigadas y promover nuevas formas de convivencia basadas en la equidad.

Desde una perspectiva sociológica, estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de Pierre Bourdieu, quien explica que las estructuras sociales se reproducen a través de la vida cotidiana mediante lo que denomina “habitus”, es decir, esquemas internalizados que guían las prácticas y percepciones de las personas. En este caso, las dinámicas familiares observadas reflejan la internalización de roles de género tradicionales que posteriormente son replicados por niñas y niños en el contexto escolar.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la desigualdad de género sigue siendo una realidad presente en el entorno inmediato del alumnado; sin embargo, también se identifican avances hacia la construcción de prácticas más equitativas. Esto refuerza la importancia de intervenciones educativas, como el proyecto implementado, que contribuyen a la reflexión crítica y a la transformación gradual de estas estructuras, en concordancia con los planteamientos de la UNESCO sobre el papel de la educación en la promoción de la igualdad de género.

Además, al ampliar las entrevistas a otros miembros de la familia como abuelitos, tíos y hermanos, se pudieron identificar patrones generacionales. Por ejemplo, los abuelitos tendían a mencionar que “antes así era” o que las mujeres se encargaban principalmente del hogar, lo que evidencia una normalización histórica de estos roles. En el caso de los tíos y tías, se observaron posturas mixtas: algunos mantienen prácticas tradicionales, mientras que otros ya comparten las tareas domésticas. Por su parte, los hermanos mayores reflejan cambios más visibles, ya que varios mencionaron apoyar en actividades como limpiar, cocinar o cuidar a otros integrantes de la familia.

Estos hallazgos permitieron que el alumnado comparara distintas realidades dentro de sus propias familias, reconociendo que los roles de género no son iguales en todos los contextos y que pueden modificarse con el tiempo. Asimismo, favoreció

el desarrollo de una mirada crítica, al cuestionar por qué ciertas tareas no son valoradas económicamente a pesar de su importancia en la vida cotidiana.

Tabla 25

“Transformaciones en los roles de género en la familia: estereotipos y reflexiones”

Categoría	Estereotipos identificados	Cambios observados	Reflexiones del alumnado
Mamás	Se les asigna la responsabilidad del hogar y cuidado de los hijos como algo “natural”	Algunas también trabajan fuera de casa y siguen encargándose del hogar	“Mi mamá hace doble trabajo”, “trabaja más y no le pagan”
Papás	Se les relaciona principalmente con el trabajo remunerado y poca participación en casa	Algunos comienzan a ayudar en tareas domésticas	“Mi papá sí ayuda, pero poco”, “también puede limpiar”
Abuelitos/as	Visión tradicional: las mujeres deben atender el hogar y los hombres proveer	Poca modificación en sus ideas	“Antes era diferente”, “así les enseñaron”
Tíos/as	Reproducción parcial de roles tradicionales	En algunos casos ya existe reparto de tareas	“Mi tío cocina”, “mi tía también trabaja”
Hermanos/as	Se esperaba que las niñas ayudaran más en casa que los niños	Mayor participación equitativa entre hermanos	“Mi hermano también barre”, “los dos ayudamos”
Trabajo doméstico	Considerado obligación femenina y sin valor económico	Se reconoce como trabajo importante aunque no sea pagado	“Es trabajo aunque no le paguen”, “cansa mucho”
Corresponsabilidad	Idea de que cada quien tiene roles definidos por su género	Se empieza a ver el hogar como responsabilidad compartida	“Todos deben ayudar”, “no solo las mujeres”
Cambio generacional	Los roles eran más rígidos en generaciones mayores	Las nuevas generaciones muestran mayor igualdad	“Antes no ayudaban los hombres, ahora sí”

A partir de la información organizada en la tabla, se puede identificar que las y los alumnos no solo reconocieron la existencia de estereotipos de género en sus contextos familiares, sino que también comenzaron a reflexionar críticamente sobre ellos. En un primer momento, muchas de sus ideas coincidían con los roles tradicionales; sin embargo, al analizar las respuestas de sus entrevistas, lograron identificar desigualdades, especialmente en la carga de trabajo doméstico asignada a las mujeres.

Las reflexiones del alumnado evidencian un proceso de toma de conciencia, ya que comenzaron a cuestionar situaciones que anteriormente consideraban normales. Expresiones como “mi mamá hace doble trabajo” o “todos deben ayudar” muestran que las niñas y los niños reconocieron la falta de equidad en la distribución de las tareas del hogar. Este tipo de comentarios permite observar que el análisis de la información no se quedó en un nivel descriptivo, sino que avanzó hacia una comprensión más crítica de su realidad.

De maneja conjunta, al comparar las respuestas de distintos miembros de la familia, como abuelitos, padres y hermanos, las y los estudiantes identificaron que los roles de género han cambiado con el tiempo. Esto les permitió entender que dichas prácticas no son naturales ni permanentes, sino construcciones sociales que pueden transformarse. En este sentido, el reconocimiento de un cambio generacional fortaleció la idea de que es posible construir relaciones más equitativas.

De forma semejante, la actividad favoreció el desarrollo de valores como la corresponsabilidad y el respeto, ya que el alumnado concluyó que las tareas del hogar deben ser compartidas sin importar el género. Esta conclusión refleja un avance significativo en su forma de pensar, pues implica dejar atrás estereotipos y adoptar una visión más inclusiva.

En conclusión, la interpretación de la tabla permite afirmar que las y los estudiantes desarrollaron una reflexión crítica sobre los roles de género presentes en sus familias, reconociendo desigualdades, cuestionándolas y proponiendo formas más justas de convivencia. Esto evidencia que las estrategias didácticas centradas en el análisis de la realidad cercana del alumnado contribuyen de manera significativa a la construcción de una perspectiva más equitativa desde edades tempranas.

Desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, la igualdad de género es un principio fundamental que debe promoverse en la vida cotidiana del alumnado, no solo como contenido teórico, sino como una práctica que favorezca relaciones más justas e inclusivas. Este modelo educativo reconoce que muchos de los comportamientos y roles asignados a mujeres y hombres provienen de estereotipos sociales aprendidos, los cuales pueden y deben ser cuestionados desde la escuela.

Igualmente, la NEM plantea que la educación debe contribuir a eliminar la discriminación y fomentar la equidad, promoviendo que niñas y niños tengan las mismas oportunidades para desarrollarse en cualquier ámbito, sin limitaciones impuestas por su género. En este sentido, se enfatiza que todas las personas pueden realizar cualquier actividad, ya sea en el hogar, la escuela o en el ámbito profesional.

De manera similar, este enfoque educativo resalta que la igualdad no solo implica reconocer derechos en la ley, sino llevarlos a la práctica en la vida diaria, promoviendo la corresponsabilidad, el respeto y la participación equitativa entre mujeres y hombres. Por ello, se busca que el alumnado reflexione sobre su contexto, identifique desigualdades y proponga acciones para transformarlas.

En relación con tu actividad, los resultados obtenidos coinciden con lo que plantea la Nueva Escuela Mexicana, ya que las y los estudiantes lograron cuestionar estereotipos, reconocer desigualdades en sus hogares y avanzar hacia una visión más equitativa. Esto demuestra que, cuando se generan espacios de diálogo y análisis, es posible construir aprendizajes significativos que impacten en su forma de pensar y actuar.

En la fase de organización de la campaña de sensibilización, se observó un alto nivel de participación. Las y los estudiantes tomaron decisiones sobre el mensaje que querían transmitir, el diseño de sus carteles y la forma en que presentarían la información. Se explicó la estructura de un cartel (título, imágenes y texto breve), lo que permitió fortalecer también habilidades comunicativas dentro del campo formativo de Lenguajes.

Nuestra Voz Cuenta: Creando Mensajes por la Igualdad

La sesión del día 11 de marzo se realizó la elaboración de los carteles en colaboración con las familias favoreció el vínculo escuela-hogar. Algunos padres y madres compartieron que el tema generó conversaciones importantes en casa sobre la distribución de tareas y el respeto entre hombres y mujeres. Esto evidencia que el proyecto trascendió el aula y tuvo impacto en el entorno familiar.

Figura 13

Carteles pegados en la comunidad escolar



La imagen muestra a los alumnos y alumnas participando activamente en la colocación de carteles elaborados durante el desarrollo del proyecto *“Por la igualdad de género”*. En ella se observa un ambiente de colaboración, donde niñas y niños trabajan de manera conjunta, organizándose para ubicar sus producciones en los espacios del aula.

Esta actividad representa un momento significativo dentro de la intervención, ya que permite visibilizar el proceso de aprendizaje a través de productos concretos. Los carteles reflejan ideas, reflexiones y mensajes relacionados con la igualdad de género, evidenciando el nivel de comprensión alcanzado por el alumnado.

Asimismo, la participación equitativa de niñas y niños en la actividad da cuenta de avances en la construcción de relaciones más igualitarias, favoreciendo el trabajo en equipo, el respeto mutuo y la apropiación de los contenidos abordados. En este

sentido, la imagen no solo documenta una actividad, sino que simboliza el proceso de transformación de actitudes y la interiorización de valores relacionados con la equidad de género.

El día de la campaña, realizada en la cancha principal de la escuela, el alumnado mostró entusiasmo y compromiso. Colocaron sus carteles en forma de tendedero y explicaron a otros compañeros el significado de sus mensajes. Frases como “todos podemos ayudar en casa”, “las niñas pueden jugar fútbol” y “los niños también pueden cuidar” reflejaron la apropiación del contenido.

Tabla 26

“Ideas del alumnado sobre igualdad, inclusión y roles de género”

Categoría	Aportaciones de las niñas (11)	Aportaciones de los niños (15)
Igualdad de género	“Todos somos iguales”, “Yo puedo ser lo que quiera”	“Niños y niñas somos iguales”, “No importa si eres niño o niña”
Corresponsabilidad en el hogar	“Las tareas del hogar son de todos”, “Las niñas también ayudan en casa”	“Todos podemos ayudar en casa”, “Yo ayudo a limpiar mi casa”, “Compartir tareas es justo”, “Los niños también cuidan a sus hermanos”
Ruptura de estereotipos	“Las niñas pueden jugar fútbol”, “Las niñas también juegan rudo”, “No solo los niños son fuertes”, “Puedo usar el color que quiera”	“No hay juegos de niñas o niños”, “No solo las niñas cocinan”, “Yo puedo cocinar”
Expresión emocional y cuidado	“No me digas cómo debo ser”	“Los niños también lloran”, “Los niños también pueden cuidar”
Respeto e inclusión	“Las niñas pueden ser líderes”	“Todos podemos jugar juntos”, “Todos merecemos respeto”, “Respetar a las niñas es importante”
Aspiraciones y proyectos de vida	“Yo puedo ser doctora o ingeniera”	“Las niñas son fuertes”

A partir de las respuestas expresadas en los carteles, se observa que tanto niñas como niños han comenzado a cuestionar y resignificar los estereotipos de género presentes en su contexto cotidiano. En las aportaciones de las niñas, destaca

una tendencia hacia el reconocimiento de su autonomía, sus aspiraciones personales y la igualdad de oportunidades, evidenciado en frases como “yo puedo ser lo que quiera” o “las niñas pueden jugar fútbol”. Esto permite inferir que las alumnas están desarrollando una mayor conciencia sobre sus capacidades y derechos, alejándose de los roles tradicionalmente asignados.

Complementando las respuestas de los niños se identifica un avance significativo en la comprensión de la corresponsabilidad y la expresión emocional, al manifestar ideas como “los niños también lloran” o “todos podemos ayudar en casa”. Estas afirmaciones reflejan una ruptura con los mandatos tradicionales de la masculinidad, que históricamente han limitado la participación de los hombres en tareas de cuidado y la expresión de emociones.

De manera general, ambas poblaciones coinciden en categorías como la igualdad, el respeto y la inclusión, lo cual indica que el grupo ha construido aprendizajes compartidos en torno a la equidad de género. Asimismo, la presencia de mensajes relacionados con la ruptura de estereotipos demuestra que las actividades implementadas favorecieron procesos de reflexión crítica, permitiendo al alumnado identificar prácticas cotidianas que reproducen desigualdades.

Estos hallazgos pueden comprenderse a la luz de lo planteado por Simone de Beauvoir, quien señala que “no se nace mujer, se llega a serlo”, destacando que los roles de género son construcciones sociales aprendidas. En este sentido, las respuestas del alumnado evidencian un proceso de deconstrucción de dichas ideas, al cuestionar lo que socialmente se ha establecido como “propio” de niñas o niños.

De igual forma, desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana, se promueve una educación basada en la equidad, la inclusión y el pensamiento crítico, donde el alumnado no solo adquiere conocimientos, sino que reflexiona sobre su realidad para transformarla. En este caso, la actividad permitió que niñas y niños reconocieran desigualdades en su entorno familiar y escolar, y propusieran alternativas más justas a través de sus mensajes.

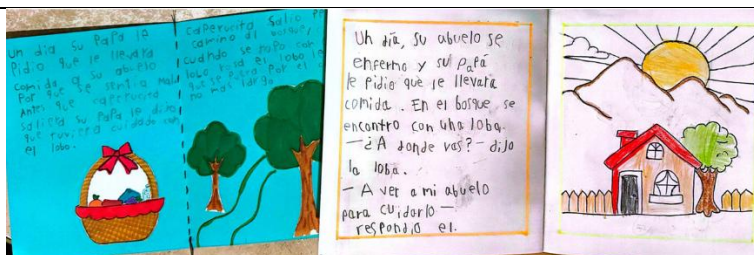
Cuentos que Cambian: Reinventando Historias sin Estereotipos

Para continuar con la intervención se desarrolló la última sesión del día 12 de marzo donde se tomó la lectura de cuentos clásicos como *Blanca Nieves* y *Caperucita Roja* permitió identificar estereotipos presentes en la literatura infantil, los cuales fueron resignificados mediante la creación de versiones alternativas sin roles limitantes. Este ejercicio creativo favoreció el pensamiento crítico y permitió que el alumnado se reconociera como capaz de transformar narrativas tradicionales.

Tabla 27

Cuentos creados por alumnos y alumnas sin estereotipos

Cuento	Transcripción
	Había una vez una niña llamada Caperucita Roja que vivía cerca del bosque con su mamá. A diferencia de otras niñas, ella era muy fuerte porque ayudaba todos los días cargando leña, agua y cuidando a los animales de la casa. Un día, su mamá le pidió que llevara una canasta con comida a su abuelita enferma. Antes de salir le dijo: —No te distraigas y sigue el camino del bosque. Caperucita caminó tranquila, pero en el camino apareció el lobo feroz. —¿A dónde vas, pequeña? — preguntó el lobo. —Voy a casa de mi abuelita — respondió ella con seguridad.



Un día su abuelo se enfermó y su papá le pidió que le llevara comida, en el bosque se encontró a una loba

A donde vas dijo la loba

A ver a mi abuelo para cuidarlo respondió él.



Había una vez un niño llamado Caperucito Rojo, conocido así por la capa roja que siempre llevaba puesta. Vivía con su mamá cerca de un gran bosque y era un niño amable, curioso y muy inteligente.

Un día, su abuelito enfermó y su mamá le pidió que le llevara una canasta con pan, fruta y sopa caliente.



Un día su papá le pidió que le llevara comida a su abuelo porque se sentía mal antes de que caperucito saliera le dijo que tuviera cuidado con la loba.





La loba decidió acobardarse
cuando llegaron el abuelo
los recibió sonriente.
Caperucito le dio la comida
y juntos pasaron una
bonita tarde.
Así aprendieron que
los niños pueden ser
carinosos, los abuelos
fuertes y las lobas de

La loba saltó de la cama, pero Caperucito fue muy rápido. Tomó un palo de escoba y comenzó a hacer ruido para pedir ayuda. Un leñador que pasaba cerca escuchó los gritos y entró corriendo a la casa.

Entre los dos rescataron al abuelito y la loba escapó hacia el bosque, sin volver jamás.

Desde aquel día, Caperucito Rojo aprendió a ser más cuidadoso y todos en el pueblo admiraban su valentía e inteligencia.

Las imágenes muestran una resignificación de los cuentos tradicionales *Caperucita Roja* y *Blancanieves*, en las que se llevó a cabo un cambio en los roles de género y en los estereotipos asociados a los personajes. En estas representaciones, los papeles tradicionales fueron invertidos o transformados, permitiendo cuestionar las ideas preconcebidas sobre lo que “deben” ser o hacer hombres y mujeres.

En el caso de *Caperucita Roja*, se presenta una versión en la que los roles se modifican, rompiendo con la figura de la niña vulnerable y el personaje masculino como salvador o amenaza. De manera similar, en *Blancanieves*, se replantean los estereotipos clásicos, mostrando personajes con mayor autonomía y capacidad de decisión, independientemente de su género.

Este cambio de roles permitió al alumnado identificar que los cuentos tradicionales suelen reproducir estereotipos de género que colocan a las mujeres en posiciones pasivas y a los hombres en roles activos o de poder. Al transformar estas narrativas, se favoreció una reflexión crítica sobre dichos modelos, promoviendo la idea de que las capacidades, emociones y acciones no están determinadas por el género.

De esta manera, las imágenes representan no solo una actividad creativa, sino un proceso de aprendizaje significativo en el que niñas y niños lograron cuestionar y reconstruir los mensajes tradicionales, avanzando hacia una comprensión más equitativa e inclusiva de las relaciones de género.

Como resultado de estas intervenciones, se observaron cambios importantes en el grupo. Las niñas ampliaron sus expectativas profesionales, expresando con mayor seguridad su deseo de desempeñarse en áreas tradicionalmente asociadas a los hombres, como el deporte, la ciencia o profesiones de riesgo. Los niños, por su parte, mostraron mayor apertura para reconocer su participación en tareas domésticas y en actividades tradicionalmente vinculadas al cuidado. En las discusiones finales, el alumnado manifestó con claridad que tanto mujeres como hombres tienen las mismas capacidades y derechos.

Después de todas estas intervenciones, se lograron cambios significativos no solo en el discurso del alumnado, sino también en sus actitudes y formas de relacionarse. Se evidenció mayor respeto, empatía y conciencia sobre la importancia de distribuir responsabilidades de manera equitativa. La campaña trascendió el aula, generando diálogo en la comunidad escolar y en las familias, quienes participaron activamente en la elaboración de carteles y reflexiones.

En conclusión, el proyecto “Por la igualdad de género” permitió que las y los estudiantes desarrollaran una conciencia crítica sobre las desigualdades presentes en su entorno y se reconocieran como agentes de cambio capaces de promover prácticas más justas e inclusivas. La experiencia reafirma la importancia de trabajar la equidad de género desde la infancia, mediante estrategias participativas que vinculen la escuela con la comunidad. Hoy puedo afirmar que, después de este proceso de intervención, el grupo no solo comprendió el concepto de igualdad de género, sino que comenzó a practicarlo en su vida cotidiana, evidenciando transformaciones reales y significativas.

Durante todo el proceso se aplicó una evaluación formativa, centrada en la observación constante, la retroalimentación inmediata y el acompañamiento individual y grupal. Se priorizó el desarrollo de actitudes y la transformación de ideas más que la memorización de conceptos.

Como docente en formación, esta experiencia fortaleció mi convicción sobre la importancia de abordar la igualdad de género desde la educación primaria. Comprendí que trabajar estos temas requiere sensibilidad, escucha activa y apertura al diálogo. Asimismo, reafirmé que la escuela es un espacio clave para promover valores de justicia, inclusión y respeto. En conclusión, la experiencia no solo favoreció la apropiación de contenidos relacionados con la igualdad de género, sino que también impulsó cambios en la forma en que el alumnado percibe sus roles y los de los demás, sentando bases para una convivencia más equitativa y respetuosa.

Al regresar a mis prácticas finales, realizadas durante el periodo de abril a junio con una duración de 10 semanas, observé que la maestra titular tenía colocados en distintos espacios del aula diversos carteles relacionados con la igualdad de género y la distribución equitativa de las tareas del hogar. En estos materiales visuales se representaba la importancia de que tanto mamá como papá participen y colaboren de manera conjunta en actividades como cocinar, limpiar, cuidar a las hijas e hijos y mantener el orden en casa. Dichos carteles buscaban fomentar en las y los alumnos una visión más inclusiva y equitativa sobre los roles familiares, promoviendo valores como el respeto, la corresponsabilidad, la igualdad y el trabajo en equipo.

De igual manera, la presencia de estos recursos dentro del aula permitió generar un ambiente de reflexión y sensibilización en torno a los estereotipos de género que aún persisten en la sociedad. A través de las imágenes y mensajes expuestos, las y los estudiantes podían identificar que las responsabilidades del hogar no corresponden únicamente a un solo género, sino que deben ser compartidas por todos los integrantes de la familia. Esta estrategia pedagógica favoreció la construcción de aprendizajes significativos relacionados con la convivencia sana, la equidad y el fortalecimiento de una cultura de igualdad desde edades tempranas. (Anexo 11)

Valorando la Tercera Intervención

A manera de reflexión final, esta intervención me permitió comprender que la educación en igualdad de género es un proceso complejo que va más allá de la transmisión de contenidos, ya que implica incidir en creencias, actitudes y formas de pensar que han sido construidas social y culturalmente desde edades tempranas. A lo largo de las actividades, pude reconocer que los estereotipos de género están

profundamente arraigados en el alumnado, principalmente por la influencia de su entorno familiar y social; sin embargo, también identifiqué que la escuela tiene un gran potencial como espacio de transformación, donde es posible generar cuestionamientos y abrir nuevas formas de entender la realidad.

Desde mi experiencia, entendí que los cambios en el pensamiento de las niñas y los niños no se producen de manera inmediata ni homogénea, sino que requieren tiempo, constancia y un acompañamiento pedagógico intencionado. En este sentido, más que buscar resultados inmediatos o respuestas “correctas”, considero que lo verdaderamente valioso es propiciar en el alumnado la capacidad de reflexionar, cuestionar y construir sus propias ideas desde una perspectiva más crítica y consciente. Observar cómo, poco a poco, comenzaron a replantear sus opiniones y a mostrar mayor apertura hacia la igualdad, representó un avance significativo dentro de su proceso formativo.

Asimismo, esta intervención me llevó a reconocer la importancia de generar ambientes de aprendizaje seguros, donde el respeto, la confianza y la escucha activa sean elementos fundamentales. Solo en un espacio así es posible que el alumnado se exprese con libertad, comparta sus experiencias y se atreva a cuestionar aquello que ha aprendido en otros contextos. De igual manera, confirmé que el uso de estrategias didácticas lúdicas, participativas y vinculadas con su vida cotidiana favorece un aprendizaje más significativo y duradero.

Por otra parte, comprendí que el trabajo en torno a la igualdad de género no debe limitarse al aula, sino que requiere la participación de otros actores, especialmente la familia, ya que muchas de las ideas estereotipadas se refuerzan en ese ámbito. Esto implica que, como docente, es necesario buscar estrategias que permitan involucrar a la comunidad educativa en general, favoreciendo así una mayor coherencia entre lo que se promueve en la escuela y lo que se vive en el hogar.

Esta experiencia fortaleció mi identidad como docente en formación, al hacerme consciente del impacto que tiene mi práctica educativa en la construcción del pensamiento y los valores del alumnado. Me permitió reconocermelo como un agente de cambio, capaz de promover no solo aprendizajes académicos, sino también procesos de formación integral orientados hacia la equidad, el respeto y la

inclusión. A partir de ello, asumo el compromiso de seguir preparándome, reflexionando sobre mi práctica y diseñando intervenciones cada vez más pertinentes, con la finalidad de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, crítica e igualitaria.

Finalmente la tercera intervención permitió observar avances significativos en la sensibilización de los alumnos respecto a los estereotipos de género y su impacto en la convivencia escolar. A través de las actividades realizadas, los estudiantes mostraron una mayor disposición para reflexionar sobre sus ideas y actitudes, identificando situaciones de desigualdad que anteriormente consideraban normales. Asimismo, se favoreció el diálogo, el respeto y la participación equitativa dentro del grupo, lo que contribuyó a fortalecer relaciones más inclusivas y empáticas. Esta intervención evidenció que, cuando se generan espacios de reflexión y aprendizaje significativo, los alumnos son capaces de cuestionar creencias estereotipadas y construir formas de convivencia más justas y respetuosas.

Evaluación de las Intervenciones

Durante el desarrollo de las tres intervenciones didácticas orientadas al cuestionamiento de los estereotipos de género, se llevaron a cabo diversas actividades que permitieron recuperar las ideas previas de las y los estudiantes, así como promover la reflexión, el análisis crítico y la construcción de nuevas formas de convivencia más equitativas. Cada intervención contribuyó de manera significativa al reconocimiento y transformación de las ideas estereotipadas presentes en el grupo.

En la primera intervención, titulada *“Jugando y Analizando con los Estereotipos”*, se implementaron actividades diagnósticas enfocadas en identificar las ideas que el alumnado tenía acerca de los roles de género. En actividades como *“Lo que creemos ser: descubriendo ideas sobre niños y niñas”*, se solicitó a los estudiantes clasificar acciones, juegos, profesiones y objetos como “de niñas” o “de niños”. A partir de esta dinámica, se identificaron expresiones como: “eso solo lo hacen las niñas” o “los niños no lloran”, evidenciando la presencia de estereotipos relacionados con la masculinidad y la feminidad. Esto permitió reconocer que muchas de las ideas del alumnado estaban influenciadas por construcciones sociales y familiares que limitaban la participación y la expresión emocional.

Asimismo, durante las actividades de diálogo y reflexión grupal, algunos estudiantes expresaron comentarios como: “mi papá dice que eso no es de niños”, lo que evidenció que los estereotipos no solo se generan dentro del aula, sino que también son reforzados desde el contexto familiar. Sin embargo, conforme avanzaron las actividades, se observó un cambio progresivo en la manera de pensar del alumnado, ya que comenzaron a reconocer que tanto niñas como niños pueden realizar las mismas actividades y expresar libremente sus emociones.

En la segunda intervención, denominada *“Niñas y Niños Contra los Estereotipos”*, se fortaleció el trabajo colaborativo y la participación activa mediante actividades lúdicas, reflexivas y creativas. Durante la actividad *“Jugando y Descubriendo: ¿Dónde están los Estereotipos?”*, las y los estudiantes analizaron situaciones de su vida cotidiana relacionadas con la desigualdad de género, identificando conductas discriminatorias y comentarios excluyentes dentro y fuera de la escuela.

Posteriormente, en la actividad *“Creando Igualdad: Mensajes que Transforman”*, los alumnos elaboraron carteles para la campaña *“Por la igualdad de género”*. Como evidencia, los carteles incluyeron frases como: “todos somos iguales”, “las niñas también pueden jugar fútbol” y “niñas y niños podemos hacer lo mismo”. Esto muestra que las y los estudiantes lograron apropiarse del concepto de igualdad y expresar ideas más incluyentes a través de producciones creativas. Además, durante esta actividad se observó una participación equitativa entre niñas y niños, quienes colaboraron en la toma de decisiones, compartieron ideas y trabajaron de manera respetuosa dentro de sus equipos.

De igual manera, en la actividad *“Alzamos la Voz: Compartiendo lo que Aprendimos”*, las y los alumnos expusieron sus reflexiones frente al grupo, mostrando mayor seguridad y disposición para expresar opiniones relacionadas con la igualdad de género. Este proceso permitió fortalecer la convivencia escolar y promover actitudes de respeto, empatía y colaboración entre los estudiantes.

En la tercera intervención, titulada *“Transformando los Estereotipos”*, se trabajó principalmente en el análisis de los roles familiares y sociales. En actividades como *“Iguales en Casa y en la Escuela: Aprendiendo a Convivir con Respeto”* y *“Mirando*

mi Realidad: ¿Hay Igualdad en mi Familia?”, los estudiantes reflexionaron sobre las tareas del hogar y las responsabilidades familiares. Como evidencia, algunos alumnos señalaron expresiones como: “las mamás cocinan” y “los papás trabajan”, mostrando la presencia de roles tradicionales dentro de sus hogares.

No obstante, después de las reflexiones grupales y las dinámicas colaborativas, comenzaron a surgir nuevas ideas como: “todos pueden ayudar en la casa” o “los papás también pueden cocinar”. Esto permitió identificar avances importantes en la manera en que las y los alumnos comprendían la corresponsabilidad y la igualdad dentro de la familia.

Asimismo, en la actividad *“Cuentos que Cambian: Reinventando Historias sin Estereotipos”*, los estudiantes modificaron cuentos tradicionales para eliminar roles estereotipados, creando historias más inclusivas y equitativas. Esta actividad favoreció la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión sobre cómo los estereotipos están presentes incluso en los relatos infantiles.

En conjunto, los resultados obtenidos durante las tres intervenciones evidencian que, al inicio del proceso, predominaban ideas tradicionales y estereotipadas sobre los roles de género; sin embargo, a través de las actividades implementadas, se logró generar un proceso de reflexión que permitió a las y los estudiantes cuestionar estas creencias y construir nuevas formas de comprender la igualdad y la convivencia.

Los cambios fueron visibles en las participaciones orales, producciones escritas, actitudes y dinámicas de convivencia dentro del aula. Conforme avanzaron las intervenciones, niñas y niños comenzaron a expresar posturas más equitativas, reconociendo que todas las personas pueden participar, expresar emociones, jugar, colaborar y aspirar a distintos proyectos de vida sin importar su género.

Asimismo, se destaca la importancia del diagnóstico inicial como punto de partida para orientar las estrategias de intervención hacia las necesidades reales del grupo. Esto permitió diseñar actividades significativas y contextualizadas que favorecieron la participación activa y el análisis crítico del alumnado.

Desde una perspectiva teórica, los resultados obtenidos coinciden con los planteamientos de Simone de Beauvoir, Judith Butler y Sandra Bem, quienes sostienen que los roles y estereotipos de género son construcciones sociales aprendidas mediante la interacción con el entorno. Del mismo modo, los hallazgos se relacionan con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, la cual promueve una educación basada en la equidad, la inclusión, el respeto a la diversidad y el pensamiento crítico.

En este sentido, las intervenciones pedagógicas permitieron que el alumnado no solo identificara situaciones de desigualdad y discriminación, sino que también desarrollara actitudes de respeto, empatía y colaboración, favoreciendo la construcción de una convivencia escolar más justa, inclusiva y equitativa.

Finalmente, los resultados obtenidos permitieron reconocer que los objetivos planteados en la investigación fueron alcanzados de manera favorable, ya que las y los alumnos lograron identificar diversos estereotipos de género presentes en su entorno, reflexionar críticamente sobre ellos y modificar algunas actitudes y formas de convivencia dentro del aula. Asimismo, las actividades implementadas favorecieron una mayor participación equitativa, el respeto entre compañeros y compañeras, así como una visión más inclusiva respecto a las capacidades y roles de niñas y niños. En este sentido, se da respuesta a la pregunta de investigación, concluyendo que la implementación de estrategias educativas con enfoque de género sí favorece el cuestionamiento de los estereotipos en alumnos de educación primaria, debido a que promueve espacios de reflexión, diálogo y aprendizaje significativo que contribuyen a transformar ideas tradicionales y fortalecer una convivencia más igualitaria y respetuosa.

Capítulo VI. Conclusiones y Recomendaciones

El presente trabajo tuvo como propósito analizar la manera en que la implementación de estrategias educativas con enfoque de género favorece el cuestionamiento de los estereotipos en alumnos de tercer grado de educación primaria. Para ello, se plantearon como objetivos específicos identificar los estereotipos de género presentes en el grupo, diseñar e implementar actividades educativas orientadas a promover la equidad —propiciando que las alumnas y los alumnos cuestionaran los estereotipos vigentes—, así como evaluar los cambios en sus percepciones tras las intervenciones realizadas.

A partir del desarrollo de estas acciones, fue posible observar cómo, mediante espacios de reflexión, diálogo y participación, las y los estudiantes comenzaron a reconocer prácticas de exclusión, analizar el impacto de sus acciones en los demás y replantear sus formas de convivencia. En este sentido, los resultados obtenidos permiten dar respuesta a la pregunta de investigación, evidenciando que las estrategias educativas con enfoque de género contribuyen de manera significativa al cuestionamiento de los estereotipos, al promover una mayor conciencia, empatía e inclusión dentro del aula.

Respecto a lo logrado, se puede afirmar que las intervenciones permitieron generar un impacto significativo en la forma en que las y los estudiantes comprenden la relación entre niñas y niños, promoviendo actitudes de respeto, igualdad y colaboración dentro del aula.

En cuanto a los aprendizajes del alumnado, las niñas y los niños comprendieron que las actividades, emociones y responsabilidades no deben estar determinadas por el género. Asimismo, desarrollaron una mayor conciencia sobre la importancia de la igualdad y la convivencia pacífica, lo cual se reflejó en sus participaciones y en los productos elaborados durante la intervención.

Desde la experiencia docente, esta investigación permitió reconocer la importancia de abordar los temas de género desde edades tempranas, así como la necesidad de generar espacios de diálogo y reflexión dentro del aula. Se aprendió

que el docente tiene un papel fundamental en la transformación de estas ideas, mediante el uso de estrategias didácticas que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico.

No obstante, la presente tesis permitió analizar, intervenir y reflexionar sobre la construcción de estereotipos de género en el contexto escolar, evidenciando que dichas ideas están presentes desde edades tempranas y se reproducen principalmente a través de la familia, la cultura y las prácticas cotidianas. A partir del diagnóstico inicial, fue posible identificar que niñas y niños atribuían características, roles y actividades diferenciadas según el género, lo que limitaba sus posibilidades de desarrollo y reforzaba desigualdades.

A lo largo del proceso, se diseñaron e implementaron diversas intervenciones pedagógicas, entre ellas actividades lúdicas, reflexivas y comunitarias como el memorama, el análisis de situaciones, Reflexión de cuentos, las entrevistas familiares y la campaña escolar “Por la igualdad de género”. Estas acciones no solo favorecieron la participación activa del alumnado, sino que también promovieron espacios de diálogo, cuestionamiento y construcción colectiva del conocimiento.

En términos generales, la investigación demuestra que es posible incidir en la transformación de estereotipos de género desde la educación básica, siempre que se implementen estrategias didácticas pertinentes, contextualizadas y con sentido social. Si bien los cambios observados representan avances significativos, también se reconoce que la construcción de una cultura de igualdad es un proceso continuo que requiere la participación de toda la comunidad educativa.

Sin embargo, durante el desarrollo de la intervención se presentaron algunas dificultades, entre las que destaca la persistencia de estereotipos profundamente arraigados en el contexto familiar de los estudiantes, lo que en algunos casos limitó la transformación de sus ideas. Asimismo, el tiempo destinado a la intervención fue limitado, lo cual representa un reto para la consolidación de los aprendizajes.

Finalmente, esta tesis no solo contribuye al análisis de la problemática, sino que también aporta una experiencia práctica que evidencia el papel del docente como agente de cambio. A través de una intervención consciente y reflexiva, es posible

generar impactos reales en la formación del alumnado, favoreciendo el desarrollo de valores como el respeto, la igualdad y la justicia social, indispensables para la construcción de una sociedad más equitativa.

En conclusión, la intervención demostró que es posible generar cambios significativos en la forma de pensar de las y los estudiantes mediante estrategias pedagógicas basadas en la reflexión, el diálogo y la participación. De igual manera, se reafirma la importancia de integrar la perspectiva de género en la educación primaria, con el fin de contribuir a la formación de personas más críticas, respetuosas e incluyentes.

Referencias

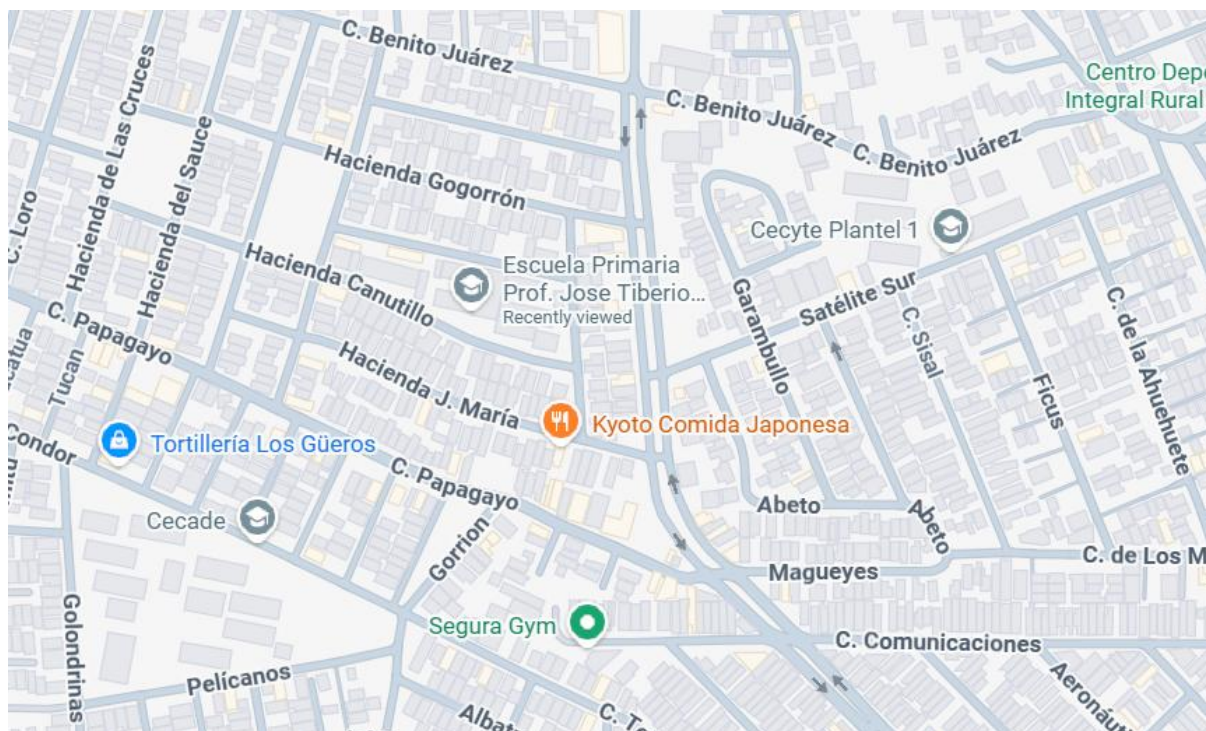
- Beauvoir, S. de. (2015). *El segundo sexo*. Cátedra. (Obra original publicada en 1949).
- Bem, S. L. (1981). *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*. *Psychological Review*, 88(4), 354–364.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Castillo Mayén, R., & Montes Berojes, V. (s.f.). *Estereotipos de género en contextos escolares y sociales*.
- Connell, R. (2005). *Masculinities* (2nd ed.). University of California Press.
- Connell, R. (2009). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Polity Press.
- De la Garza, Y. (2015). *Perspectiva de género en la educación*.
- De la Torre Cárdenas, A. E. (2024). *La perspectiva de género como necesidad para el logro de los propósitos ético-democráticos de la escuela*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/bitstream/20.500.12584/1617/1/Ana%20Edith%20de%20la%20Torre%20C%C3%A1rdenas.pdf>
- Flores Sánchez, M. (2006). *Interacciones escolares y estereotipos de género: Estudios de caso en Ecuador*.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970).
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Guel Rodríguez, J. (2016). *Sesgos de género en libros de texto de Ciencias Naturales de educación primaria en San Luis Potosí*.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. South End Press.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia*. Popular.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas.

- Lagarde, M. (1997). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Puntos de Encuentro.
- Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. Revista de Educación y Cultura.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1–24.
- Leñero Llaca, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaría de Educación Pública.
- López, M., & Camacho, R. (2018). *Educación con perspectiva de género y prácticas inclusivas*.
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Temple Smith.
- ONU Mujeres. (2020). *Igualdad de género en la educación*. <https://www.unwomen.org/es>
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Junta de Andalucía.
- Parsons, T., & Bales, R. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Free Press.
- Ruiz, G. (2004). *Educación y ciudadanía con perspectiva de género*.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación básica*. Fondo de Cultura Económica.
- Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053–1075.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Igualdad de género. Fases 3, 4 y 5*. SEP.
- Torres Santomé, J. (2001). *El currículum oculto*. Morata.
- UNESCO. (2019). *Igualdad de género y educación*. <https://www.unesco.org>
- UNESCO. (2024). *Estudio sobre modelos de lenguaje generativos y sesgos de género*. <https://www.unesco.org>
- De la Torre Cárdenas, A. E. (2024). *La perspectiva de género como necesidad para el logro de los propósitos ético-democráticos de la escuela*. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Recuperado de <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/bitstream/20.500.12584/1617/1/Ana%20Edith%20de%20la%20Torre%20C%C3%A1rdenas.pdf>

- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 7(18), 1–24.
- Leñero Llaca, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Connell, R. (2009). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Cambridge: Polity Press.
- hooks, b. (2000). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Cambridge, MA: South End Press.
- Beauvoir, S. de. (2015). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra. (Obra original publicada en 1949).
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

Anexos

Anexo 1



Ubicación de la Escuela Primaria Profesor José Tiberio Morán Aguilar

Anexo 2

Estimados padres de familia:

Por medio del presente, se les informa que como parte de mi proyecto de titulación, estaré realizando una grabación de voz a los alumnos del grupo 3° "B", con el propósito de recopilar información necesaria para el desarrollo de dicha investigación.

Les solicito amablemente su autorización para que su hijo o hija participe en esta grabación, aclarando que únicamente se registrará su voz y que los datos obtenidos serán utilizados exclusivamente con fines académicos, garantizando que no serán compartidos ni empleados para otros fines.

Toda la información será tratada con confidencialidad y respeto, en cumplimiento del propósito educativo establecido.

Agradezco de antemano su apoyo y colaboración.

Atentamente,
Norma Monserrat Cardona Santos
Estudiante Normalista de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí

Autorización de Padres o Tutores

Yo, _____, padre/madre/tutor de _____, del grupo 3° "B", autorizo la grabación de voz de mi hijo(a) para fines académicos vinculados al proyecto de titulación antes mencionado.

Firma del padre/madre/tutor: _____

Fecha: _____

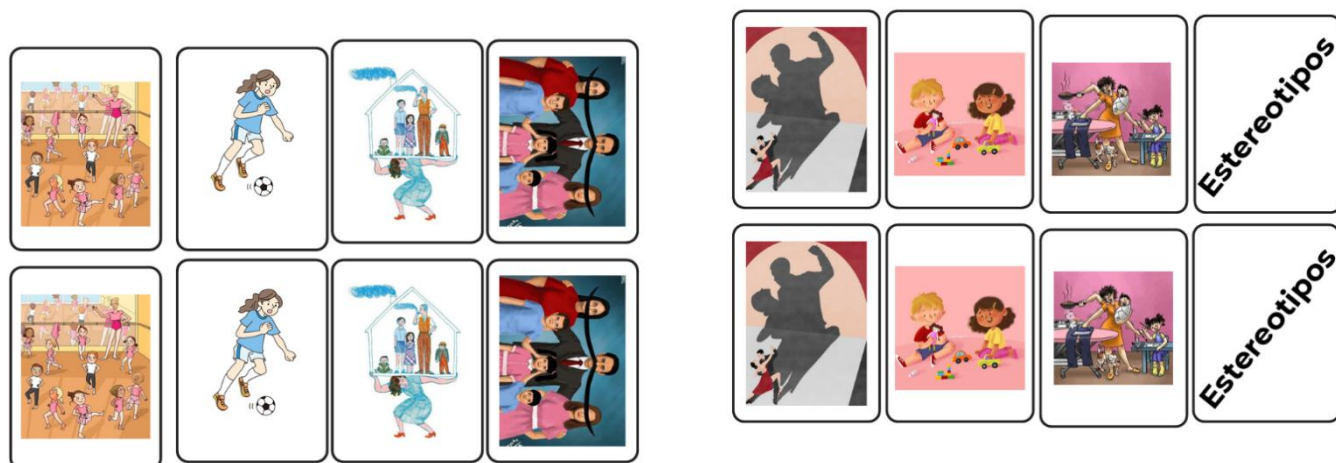
Permiso para poder tomar fotos, videos de los productos del proyecto de investigación

Anexo 3



Cuentos utilizados en la intervención 1 y 2

Anexo 4



Memorama utilizado como herramienta análisis en la intervención 2

Anexo 5

ESTEREOTIPOS Y ROLES DE GÉNERO

❖ Escribe con tus propias palabras qué entiendes por:

Género	Sexo

Estereotipos	Roles de género

❖ Coloca en el rectángulo una M de mujer o una H de hombre, si se trata de un estereotipo de niña o niño. Después, escribe un ejemplo de un rol de género propiciado por dicho estereotipo.

☐ Son débiles.	
☐ Son valientes.	
☐ Son fuertes.	

Hoja utilizada en la intervención 2 para lograr proceso conceptual

Anexo 6

Anexo 10

DARUKEL®

Igualdad de género

¿Qué es igualdad?

DARUKEL®

¿Qué es género?

¿Qué es igualdad de género?

Anexo 11

DARUKEL®

Actividades DARUKEL®	¿Quién las realiza?
Lavar los trastes	
Cocinar	
Lavar la ropa	
Barrer y trapear	
Planchar	

DARUKEL®
— CICLO ESCOLAR 2023-2024 —

Hoja trabajada para sociabilizar las tareas en casa

Anexo 7



Carteles contruidos por los alumnos y alumnas en la intervención 1

Anexo 8

Plantillas utilizadas para romper los estereotipos desde la vestimenta

Anexo 9



Memorama de las profesiones

Anexo 10

Evaluación de los proyectos: Niñas y niños contra los estereotipos de género

Conceptual:	Procedimental:	Actitudinal:
• Reconoce qué son los estereotipos y roles de género. • Comprende las consecuencias de los estereotipos en la convivencia. • Identifica acciones que promueven la igualdad entre niñas y niños.	• Elabora frases y dibujos que promueven la equidad de género. • Participa en juegos (memorama, rompecabezas) para reforzar el aprendizaje. • Expone la "Pared de la igualdad" explicando su significado.	• Muestra respeto hacia las diferencias de género. • Promueve el trabajo en equipo con empatía y cooperación. • Reflexiona sobre la importancia del respeto y la igualdad.

Evaluación de la intervención 2

Anexo 11



Carteles pegados realizados por las familias