

PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



***Estereotipos de Género en las Representaciones de Docentes de  
Educación Secundaria sobre sus Estudiantes en la Enseñanza  
Remota de Emergencia***

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Psicología  
que presenta:

Fernando Mauricio Asis Gamarra

Asesora:

Gloria Gutiérrez Villa


Lima, 2026

## INFORME DE SIMILITUD

Yo, Gloria Margarita Gutiérrez Villa, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada “Estereotipos de Género en las Representaciones de Docentes de Educación Secundaria sobre sus Estudiantes en la Enseñanza Remota de Emergencia”, del autor Fernando Mauricio Asís Gamarra, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 12%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 20/02/2026.
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 20 de febrero del 2026.

Apellidos y nombres de la asesora: Mg. Gutiérrez Villa, Gloria Margarita	
DNI: 46128006	Firma
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-8684-5068">https://orcid.org/0000-0002-8684-5068</a>	

## Resumen

La presente investigación analizó los estereotipos de género en las representaciones sociales de docentes sobre sus estudiantes mujeres y varones, en el contexto de la enseñanza remota de emergencia por la COVID – 19, en Lima Metropolitana. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso. Participaron docentes de una institución educativa pública de nivel secundario, seleccionados mediante muestreo intencional. La información se recolectó mediante entrevista semiestructurada y el análisis de los datos se realizó mediante análisis temático.

Los resultados evidencian representaciones estereotipadas diferenciadas según el género del estudiante. En relación con el desempeño académico, se asocia a las estudiantes mujeres con mayor responsabilidad y compromiso, aunque con limitaciones vinculadas a la carga doméstica, mientras que los estudiantes varones se les atribuye menor constancia académica, pero mayor afinidad con áreas consideradas tradicionalmente masculinas. Asimismo, se identificaron estereotipos de género en las interacciones entre estudiantes durante la educación virtual, así como en las expectativas docentes, y proyecciones académicas y profesionales que los docentes elaboran sobre sus estudiantes. Finalmente, se reconocen a la familia, escuela y cultura como principales agentes de transmisión y reproducción de estereotipos.

Se concluye que los estereotipos de género forman parte de las representaciones sociales docentes y se manifiestan en sus expectativas e interacciones cotidianas con los estudiantes; esto contribuye a la reproducción de desigualdades simbólicas en la educación, lo que resalta la necesidad de fortalecer la formación docente con enfoque de género para promover prácticas educativas más equitativas.

Palabras clave: Estereotipos de género, representaciones sociales, docentes, educación secundaria, educación virtual.

## **Abstract**

This study aimed to analyze gender stereotypes present in the social representations of secondary school teachers regarding their male and female students in the context of emergency remote teaching. The research followed a qualitative approach and a case study design. Participants were teachers from a public secondary school, selected through purposive sampling. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed through thematic analysis.

Findings reveal the presence of differentiated stereotypical representations according to students gender. Female students are commonly associated with responsibility and academic commitment, but also with limitations related to domestic workload, while male students are perceived as less academically consistent but more inclined toward areas traditionally considered masculine. In addition, gender stereotypes were identified in peer interactions during virtual education, as well as in teachers expectations and in the academic and professional projections they make about their students. Finally, family, school, and culture were identified as the main agents involved in the transmission and reproduction of these stereotypes.

The study concludes that gender stereotypes are embedded in teachers social representations and are reflected in their expectations and everyday interactions with students, contributing to the reproduction of symbolic inequalities within virtual educational contexts. These findings highlight the need to strengthen teacher training from a gender perspective in order to promote more equitable educational practices.

**Keywords:** Gender stereotypes, social representations, teachers, secondary education, virtual education.

## Índice de Contenido

<i>Introducción</i> .....	5
<i>Método</i> .....	18
Participantes .....	18
Técnica de recolección de la información.....	19
Contacto Inicial.....	20
Análisis de la información.....	22
<i>Resultados y Discusión</i> .....	24
Representaciones estereotipadas del desempeño académico en la enseñanza remota .....	26
Proyecciones académicas y profesionales asociadas al género .....	33
Esteriotipos de género en las interacciones entre estudiantes durante la educación virtual.....	35
Esteriotipos de género en las representaciones y expectativas docentes.....	40
Agentes de transmisión de los estereotipos de género.....	52
<i>Referencia Bibliográfica</i> .....	62
<i>Apéndices A</i> .....	82
Ficha del Consentimiento Informado para Entrevista para Participantes.....	82
Ficha Firma del Consentimiento Informado .....	83
<i>Apéndice B</i> .....	84
Guía de Entrevista .....	84

## Introducción

A nivel global, la persistencia de las brechas de género representa un obstáculo estructural para el desarrollo equitativo de nuestra sociedad. Uno de los ámbitos en los que se manifiestan estas brechas es en la infrarrepresentación de las mujeres en el campo profesional de alta rentabilidad y en posiciones de liderazgo, lo cual constituye un lastre para sus carreras profesionales y su autonomía económica (CEPAL, 2022, ONU Mujer, 2020). Esta disparidad se evidencia al observar que, a nivel global, el progreso hacia la paridad es alarmantemente lento, a tal punto que se requerirían de 134 años, aproximadamente, para cerrar esta (World Economic Forum, 2024). Prueba de ello se observa en el ámbito económico, en la cual la brecha de participación y oportunidades económicas se caracteriza por una segregación de la mujer presentes en salarios más bajos; subrepresentación en áreas de alto crecimiento y tecnología, salud y educación (WEF, 2024, Instituto Mexicano para la Competitividad, 2024).

Asimismo, se evidencia una paradoja crítica en la dinámica de igualdad de género: pese a que las mujeres han alcanzado e incluso superado a los hombres respecto a logros educativos esta inversión en la formación de talento no se refleja en la ocupación de puestos de alto nivel (Organización Internacional del Trabajo, 2019; WEF, 2025). Se aprecia una desproporción que evidencia que la representación femenina en cargos de alta dirección es marcadamente baja, con solo el 29.5% de estos puestos (WEF, 2025). Asimismo, se observa una segregación ocupacional, dado que la presencia de figuras femeninas en carreras o trabajos relacionados a las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) es significativamente menor y se encuentra por debajo del 35% en la mayoría de países de América Latina y el Caribe (Banco Internacional de Desarrollo, 2021). En otras palabras, este fenómeno recalca las barreras que limitan la trayectoria y aspiraciones de las mujeres, las cuales se sustentan en aspectos culturales y estructurales, y no en la capacidad o mérito del individuo independientemente de su sexo.

La persistencia de esta segmentación ocupacional, presentada en los párrafos anteriores, no solo genera una brecha salarial, sino también perpetúa las representaciones sociales que vinculan el éxito y el poder con la masculinidad, lo cual impacta directamente en las aspiraciones de los jóvenes estudiantes (Banco Mundial, 2024). Esta problemática se evidencia desde el propio sistema educativo, espacio que pese a su ideal de neutralidad y búsqueda de desarrollo equitativo reproduce las disparidades existentes entre varones y mujeres (UNESCO, 2019; Dominguez et al., 2018). Uno de estos mecanismos que propician esta situación es la presencia constante de representaciones sociales y estereotipos de género en la interacción cotidiana entre estudiantes y docentes, lo cual posee un impacto en las expectativas académicas y profesionales de estos (Guel & Martínez, 2019; Arenas & Cervantes, 2021).

Para comprender la complejidad de estos mecanismos es necesario establecer diferencias conceptuales respecto a las representaciones sociales, los estereotipos (en especial los estereotipos de género) y los roles de género.

Por una parte, las representaciones sociales constituyen un cuerpo de conocimientos que un grupo social elabora y comparte con el objetivo de dar sentido a la realidad en la que se encuentra y, mediante estas, orientar su comportamiento (Moscovici, 1984). En otras palabras, son el marco conceptual que articulan las creencias, valores y prácticas sobre un objeto social. Estas se caracterizan por ser dinámicas, lo cual permite que se encuentren en constante construcción dentro del contexto de las interrelaciones sociales (Jovchelovitch, 2001). Asimismo, estas cumplen dos funciones: integrar lo desconocido en un sistema de pensamiento preexistente del grupo, con el objetivo de volver familiar el conocimiento; y servir como principios de organización del conocimiento al proporcionar puntos de referencia comunes, para que sirvan como guías de lectura de la realidad (Moscovici; 1984). Cabe mencionar que las representaciones sociales se generan en contextos de crisis, conflicto o en presencia de

objetos nuevos que carecen de criterios claros que permitan clasificar el fenómeno para el grupo social (Moscovici, 2001).

Estas representaciones sociales no son simples opiniones individuales, sino construcciones colectivas que condensan la experiencia, información y modelos culturales compartidos por un sector social en particular (Jodelet, 1986). La formación de estas involucra dos procesos centrales: anclaje y objetivación (Moscovici, 1984). De acuerdo al autor antes referenciado, el primero de estos consiste en incorporar la información nueva dentro de un marco de referencia preexistente del grupo y asociarlos con categorías familiares; mientras que el segundo, consiste en transformar lo desconocido en algo que es concreto o tangible, lo que permite su comprensión y transmisión social. Debido a estos las representaciones sociales se conciben como esquemas interpretativos que orientan la interpretación, así como la acción de las personas en su entorno social (Abric, 2001).

Con respecto a los estereotipos son entendidos como creencias concebidos desde la psicología social como representaciones mentales esquemáticas y simplificadas del mundo social (Lippman, como se citó en Rodríguez et al., 2022). Son conjuntos de creencias consensuadas y establecidas por la sociedad sobre las características de un grupo particular de personas (Astelarra, 2008; Stangor, 2015); compartidas por una amplia gama de individuos y que influyen en la percepción y la relación con otros (Ormeño, 2017). Ello puede generar prejuicios, entendido como el componente afectivo, e incurrir en reacciones negativas y/o discriminación dirigidas hacia un determinado grupo, entendido como el componente conductual (Muñoz, 2014).

Este conglomerado de pensamientos y representaciones son adquiridos en diversos ámbitos sociales (familiar, escolar, medios de comunicación) y tienden a caricaturizar erróneamente las características o comportamientos de la población estereotipada (Ormeño, 2017; Restrepo, 2008). Es importante notar que, al estar cargadas de un alto componente

emocional (Borg, 2001) y organizadas en parámetros no logísticos, los estereotipos pueden mantenerse constantes a pesar de las contradicciones en estos (Callejo & Vila, 2003).

Por otra parte, los estereotipos, como menciona Morales & Moya (2007), se pueden representar en base a cuatro modelos distintos:

El modelo de prototipos, el cual refiere a que las personas almacenan representaciones abstractas de las características típicas de los miembros de un grupo y los juzgan mediante la comparación con el prototipo.

El modelo de redes asociativas, el cual se basa en las representaciones de los estereotipos como parte de redes que conectan características, creencias o comportamientos de un grupo social.

El modelo de esquemas, el cual considera los estereotipos como generalización y creencias abstractas que dificultan el cambio de esta concepción.

El modelo de ejemplares, el cual postula que las representaciones abstractas de un grupo y sus miembros se realizan en base a ejemplares concretos.

Asimismo, es posible realizar una división de los estereotipos en tres áreas en base a la valoración social que se le atribuye a la característica elegida: tipo positivo, en caso la valoración asociada sea favorable; tipo negativo al generarse una devaluación valorativa de esta o estas características; y neutro, cuando este carezca de valoración positiva o negativa (Valenzuela et al., 2009).

Cabe mencionar que uno de los aspectos sobre los cuales se han establecido una serie de estereotipos es el género, la cual se configura como una construcción social y representación cultural que adquiere significado según la historia y discurso de las instituciones sociales (Quaresma, 2013). Aunque existen visiones no binarias (Vázquez, 2020), la mayoría de las personas aún mantienen una diferencia binaria (masculino y femenino) basada en el sexo biológico, que determina características, comportamientos, valores, actitudes, roles y

responsabilidades (López & Platero, 2018; Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, 2017; Tovar, 2013). El género es de gran importancia al conformar la identidad de género de las personas (Jiménez, 2005), orientando sus representaciones de la realidad y su forma de actuar, pensar e identificarse. Esta compleja red de símbolos, creencias y patrones sobre lo masculino y femenino se aprende desde el nacimiento y se afianza a través de interacciones familiares, comunitarias, escolares y mediáticas (Rodríguez, 2018). La relación entre género y estereotipos es inherente: el género está asociado a una serie de ideas y creencias culturalmente establecidas sobre roles, funciones y valoraciones atribuidas a las personas según su sexo (Valenzuela et al., 2009; Ormeño, 2017; Valdez, 2013). La teoría del Rol de Género explica estas creencias generalizadas como pautas de socialización sobre lo que se espera que sean y cómo se comporten hombre y mujeres, y determinar así lo “adecuado” para cada género (Allport et al., 1954; Browne, 1998; Glick & Fiske, 1997; Rodríguez, 2018).

En base a lo anterior, se identifican estereotipos de género que moldean a ambos géneros en un sistema binario (Cabral & García, 2000). Estos poseen un alto componente prescriptivo, lo que implica que el incumplimiento de los mismo puede acarrear sanciones sociales, rechazo o incluso actos de discriminación y violencia (Cook & Cusack, 2010). Ortega (1998) propone una estructura para identificar estos estereotipos basada en cuatro contenidos de identidad: el cuerpo mediante una mayor fuerza y vigor a lo masculino versus la delicadeza y debilidad de lo femenino; las capacidades intelectuales con mayor desempeño masculino en tareas técnicas y una mayor destreza en la organización de lo femenino; la dimensión afectiva y emocional con una mayor desconexión emocional de lo masculino versus una mayor afectividad en lo femenino; y las relaciones personales e interacciones sociales en la que se destaca una mayor competencia comunicativa de lo femenino y una mayor introspección de lo masculino (Colás & Villaciervos, 2007; Gutiérrez & Ibáñez, 2013).

En el caso de los roles de género, estas se definen como el conjunto de normas, expectativas conductuales, funciones y tareas que una sociedad o grupo específico espera sigan los individuos que la integran en base a su sexo biológico (Gobierno de la Ciudad de México, 2023; Vélez & Vera, 2022). Esta se trata de una construcción social, histórica y cultural, la cual define cómo debe de actuar, sentir y pensar un hombre y una mujer en un contexto determinado; ello implica que estos roles son aprendidos, susceptibles a cambios y varían significativamente entre culturas y épocas (OIT, 2013).

Estos roles, tradicionalmente, se basan en una dualidad de roles basada en el sexo. Por un lado, los roles masculinos, los cuales son más instrumentales y se asocian al ámbito público, provisión económica y liderazgo; estos exigen cualidades como la fuerza, asertividad y racionalidad, y lleva a los hombres a ocupar puestos con mayor jerarquía y riesgo en el mercado laboral (OIT, 2013). Por otro lado, los roles femeninos son más asociados a la expresividad y afectividad que se asocian más al ámbito privado, cuidado del hogar, familia y gestión de las emociones (Bello, 2022). En estos se valoran cualidades como la sensibilidad, obediencia y pasividad (Martínez & Rivas, 2021), lo cual conduce a las mujeres a desarrollarse en sectores de servicio y cuidado o trabajos doméstico no remunerados (OIT, 2024).

Esta rigidez en los roles de género limita la trayectoria profesional de las personas; en el ámbito educativo se presenta en las restricciones de las aspiraciones y autoexclusión de las jóvenes en áreas como las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) percibidas como masculinas (UNESCO, 2015). Es por ello que la imposición de estos roles es clave en la paradoja de la mujer cualificada, en la que pese a los altos logros educativos se mantienen las expectativas sociales sobre el cuidado y maternidad de estas (OIT, 2019).

En síntesis, y en base a lo desarrollado en párrafos anteriores, las representaciones sociales constituyen el sistema de pensamientos que articulan las creencias, valores y prácticas sobre el género (Moscovici, 1984); mediante el cual se establecen diferencias asimétricas y

jerárquicas entre lo masculino y femenino (Pérez et al., 2002). De estas representaciones emergen los estereotipos de género que son las ideas simplificadas y rígidas (sistemas cognitivos) que atribuyen características fijas en varones y mujeres (Guel & Martínez, 2019); éstas actúan como filtros y mediadores en la percepción de la información y comprensión del contexto (Borg, 2001; Moreno, 2005; Rodríguez, 2018). En otras palabras, los estereotipos de género pueden entenderse como expresiones específicas de las representaciones sociales que las personas construyen sobre las diferencias entre mujeres y varones. Finalmente, los roles de género son la expresión conductual y funcional de este sistema, al ser el conjunto de comportamientos, funciones y tareas que una sociedad o cultura específica espera de un individuo en base al sexo biológico (Gobierno de la Ciudad de México, 2023; Vélez & Vera, 2022). Es así que los roles de género forman parte de este sistema entre las representaciones sociales y estereotipos de género al ser parte de la materialización mediante patrones concretos de conducta esperada entre mujeres y varones que refuerzan la segmentación social (Guel & Martínez, 2019; Gobierno de México, s.f.).

Cabe señalar que, para fines de la presente investigación, nos centraremos en los estereotipos de género considerando que estos mantienen relación con las representaciones sociales y los roles de género, lo cual se ha desarrollado en el párrafo anterior. Es así que debe de resaltarse la importancia del sistema de transmisión de estos, la cual se realiza de generación en generación mediante la interacción social en los distintos espacios de socialización (Cook & Cusak, 2010). Ormeño (2017) identifica espacios informales compuestos por la familia y comunidad, y formales que involucran las instituciones educativas. Estos últimos son particularmente importantes, ya que los centros educativos actúan como espacios primarios de socialización que moldean actitudes y comportamientos estudiantiles (Díaz & Parejo, 2013). En estos se pueden identificar distintos agentes de interacción como los estudiantes y docentes; y son los profesores elementos clave al poseer impacto e influencia en el proceso de enseñanza-

aprendizaje y en el desarrollo psicosocial de los estudiantes (Pérez, 1997; Plaza, 2015; Ruiz et al., 2009). Esta influencia es un fenómeno que se expande fuera del ámbito académico, debido a que las prácticas docentes (el trabajo cotidiano del maestro) están influenciadas por sus creencias, las cuales pueden ser estereotipadas y, a su vez, reproducir representaciones estereotipadas durante el desarrollo de sus labores educativas e interacción con sus estudiantes (Achilli, 1988; Davini, 2015; Ramírez, 2021).

Es así que la influencia de los estereotipos de género negativos en la práctica docente puede generar repercusiones perjudiciales para los estudiantes (Plaza, 2015), al limitar y desvalorizar a varones y mujeres mediante la adscripción de roles y características fijas (Cabral & García, 2000). Esta internalización de estereotipos restringe las habilidades, intereses, valores y potencialidades de las personas (Ames, 2006). Se presenta una polarización en la que, principalmente, se caracteriza a los varones como fuertes, lógicos y agresivos, mientras que a las mujeres se les asocia a características como la debilidad, sumisión, dependencia e inseguridad (Ormeño, 2017). Esta clase de estereotipos limita el campo de acción de las mujeres al asociarlas a trabajos de cuidado familiar, mientras que a los varones se les vincula al ámbito público y sustento del hogar (Castro, 2018; Huaco, 2016; Morán, 2017). Esto impacta en el ámbito académico, al traducirse en bajas expectativas por parte de los profesores y estudiantes mujeres respecto a sus capacidades intelectuales, así como un bajo nivel de retroalimentación en asignaturas de alto nivel, debido a un tratamiento sexista explícito o implícito por parte de los docentes (Ames, 2006; Diaz & Parejo, 2013; Gutiérrez & Ibáñez, 2013). Evidencia de esto también se encuentra en las investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano. En estas se identifica que los profesores que sostienen sesgos que asocian características masculinas con las ciencias y matemáticas, y lo femenino con cursos relacionados a las humanidades, se traduce en peores expectativas en el rendimiento futuro de los estudiantes, especialmente de las mujeres (Bassi & Nocetti, 2023; Valdivieso & Rosas,

2022), pese a no existir diferencias biológicas en las capacidades de aprendizaje de los estudiantes (Straza, 2024).

Asimismo, la presencia de estereotipos de género reducidos a rasgos biológicos (Ccama, et al., 2019; Rodríguez, 2018) es perjudicial al limitar el desarrollo de las personas, especialmente mujeres y población LGTBIQ+, al establecer jerarquías y desigualdades en la distribución del poder (Da Silva, 2013). La persistencia de estos estereotipos negativos en la práctica docente se debe a la ausencia de análisis crítico de estas imposiciones culturales (Miyagi, 2016), su transmisión cultural desde el nacimiento, y su internalización y naturalización (Rodríguez, 2018), lo que dificulta su reconocimiento y cuestionamiento (Ccama et al., 2019). Además, la perpetuación de estereotipos de género en las prácticas docentes se asocia a la invisibilización de los aportes de mujeres y varones no heteronormativos en el ámbito académico, especialmente en rubros científicos y tecnológicos (Miyagi, 2016; Plaza, 2015), en los cuales predominan las figuras masculinas y relegan a otros a roles secundarios.

Como resultado de esta persistencia y falta de análisis crítico de los estereotipos de género, en particular en las prácticas docentes, asume un carácter bivalente en la educación, al reproducir relaciones de inequidad entre estudiantes varones y mujeres (Bonder, 2013). Esto conlleva a la perpetuación de la invisibilización y falta de reconocimiento de los aportes de mujeres y población LGTBIQ+ que no se encuadran en la heteronormatividad, en especial en el ámbito científico y tecnológico (Miyagi, 2016; Mendick & Moreau, 2013); y a la invisibilización y/o minimización de conductas violentas dirigidas a varones con actitudes o conductas afeminadas u homosexuales, así como a mujeres (Ormeño, 2017). Esto se vincula con la predominancia de masculinidades que buscan oponerse a lo femenino y a las masculinidades no hegemónicas y perpetuar la violencia (Pérez & Donaires, 2014).

Cabe mencionar que el fenómeno de reproducción de los estereotipos de género se materializa mediante el proceso de la “Profecía Autocumplida”, en la cual las representaciones sociales y expectativas del docente sobre el rendimiento y futuro del alumno se transforman en prácticas pedagógicas diferenciales (Fernández, 2024). Cabe mencionar que estas prácticas no necesariamente son conscientes, sino que operan como un tipo de sexismo benevolente, el cual es identificado como una forma sutil pero persistente de desigualdad de género en contextos educativos, de acuerdo a investigaciones recientes (Espinoza & Albornoz, 2023; Rojas et al., 2023).

Ante esto se identifican tres dimensiones en las que se presentan estas representaciones y estereotipos de género en la práctica docentes:

Primero, la atribución causal de éxito/fracaso mediante la cual docentes, principalmente de secundaria, tienden a atribuir el éxito de las alumnas producto del esfuerzo, constancia y organización (rasgos asociados tradicionalmente asociados al rol femenino), mientras que, en el caso de los varones, el éxito en los varones es atribuido a su capacidad innata y superioridad intelectual. Esta tendencia ha sido documentada en estudios recientes que evidencian como los estereotipos de género influyen en la percepción docente del rendimiento académico (Corilla, 2021). Esto minimiza las capacidades de las estudiantes y desincentiva la elección de carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) percibidas como más exigentes o complicadas. Por otra parte, a nivel educativo, de acuerdo a la investigación realizada por Santana et al. (2023), muestra que los grupos de estudiantes a los que se asocian estereotipos de género negativos afecta la puntuación de su auto eficiencia en la toma de decisiones de carrera, lo cual sugiere que la interiorización de los estereotipos de género limita la visión de los jóvenes sobre lo que son capaces de lograr profesionalmente.

En segundo lugar, se encuentra la diferenciación en la interacción, la cual se manifiesta en el lenguaje, dinámicas y funciones que son asignadas en los salones, incluso mediante la

invisibilización de lo femenino y en la perpetuación de roles tradicionales (Cabrera, 2024; Salgado et al., 2020); esto se evidencia en estudios que confirman la persistencia de sexismo en la asignación de los roles y oportunidades en contextos académicos virtuales, basadas en creencias estereotipadas que reproducen dinámicas tradicionales de género (Garza, 2022).

En tercer lugar, se encuentran la proyección y aspiraciones, mediante la cual las expectativas de los docentes se extienden al ámbito académico. Estudios evidencian que los docentes, guiados por representaciones y estereotipos, proyectan a sus estudiantes mujeres hacia carreras relacionadas al servicio y cuidado (docencia, salud, entre otros), mientras que a sus estudiantes varones se les proyecta a carreras técnicas, ingeniería o liderazgo económico (Quiñonez & Ortiz, 2020); esto se traduce en interacciones desiguales en los salones de clase e impacta en las aspiraciones individuales de los estudiantes (Connell, 2020).

Finalmente, el contexto de la pandemia COVID-19 ha generado diversas consecuencias a nivel global y en múltiples ámbitos de la vida en las personas. En el Perú, ha acentuado las relaciones de inequidad de género y afectado particularmente a las mujeres, debido a brechas preexistentes (Beltrán, 2021). En la educación, se ha visto afectado la calidad educativa y la eficacia de los mecanismos de educación a distancia (Banco Internacional de Desarrollo, 2020; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020). Este cambio en la modalidad de impartición de la educación, especialmente la Enseñanza Remota de Emergencia, puede influir en la manifestación y transmisión de creencias y estereotipos de género en el ámbito educativo.

La combinación de características biológicas y patrones de género con las particularidades generadas por la COVID-19, sumado a factores históricos, sociales, políticos y económicos, y el predominio de una cultura machista y patriarcal, acentúan las relaciones de inequidad de género (Chacón & Galindo, 2020).

En base a lo desarrollado el presente trabajo se sitúa en el nivel ontológico del relativismo, en el cual postula que ninguna realidad existe fuera de las interpretaciones

simbólicas que son construidas por la sociedad (Ibáñez, 2001, como se citó en Noblega et al., 2020; Willig, 2013). En otras palabras, la realidad no es única u objetiva, sino es entendida como una construcción social múltiple y dinámica que se genera a partir de las interacciones intersubjetivas (Noblega et al., 2020). Esta postura asume que los fenómenos sociales no poseen una esencia intrínseca, sino que la existencia de esta depende de los marcos de significados compartidos. Esto es congruente con el objetivo del estudio, el cual son los estereotipos de género presentes en las representaciones sociales de los docentes respecto al desempeño académico de sus estudiantes. Ello debido a que los estereotipos no se tratan de sesgos cognitivos aislados, sino productos culturales que emergen de la internalización de discursos sociales (Lippman, como se citó en Rodríguez et al., 2022; Ormeño, 2017). En ese sentido las representaciones sociales actúan como sistemas de valores, ideas y prácticas que permite a los individuos orientar y dominar su entorno (Moscovici, 1979). Esto se alinea con el nivel epistemológico del socio-construccionismo, dado que los estereotipos de género constituyen construcciones colectivas que condensan experiencias y modelos culturales. En base a esta perspectiva la percepción del talento o la capacidad de los estudiantes no se trata de una capacidad completamente biológica, sino que esta se encuentra influenciada por los procesos lingüísticos y relacionales que validan ciertas identidades sobre otras (Potter, 1998). Ello implica que la percepción de los docentes no es neutral, sino que se encuentra mediada por entramados simbólicos en base a los roles y expectativas diferenciadas entre varones y mujeres.

Bajo este marco, el estudio tiene como objetivo identificar la presencia, manifestación y tipos de estereotipos de género de los docentes sobre sus estudiantes respecto al desempeño académico y roles de estos, en el contexto de una institución educativa pública de Chorrillos – Lima, durante la Enseñanza Remota de Emergencia. Ello lleva a la realización de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los estereotipos de género presentes en las

representaciones sociales de los docentes de educación secundaria sobre sus estudiantes varones y mujeres en el contexto de la enseñanza remota?

Para ello se optó por un diseño de estudio cualitativo enfocado en el análisis temático, debido a que esta permite realizar el análisis de la información que es recopilada, lo cual favorece la identificación de patrones o temas comunes que permiten comprender el fenómeno el fenómeno a investigar (Braun & Clarke, 2006, como se citó en Nóblega et al., 2020; Pistrang & Barker, 2012). Asimismo, se optó como técnica de análisis de la información por el análisis temático, debido a que propicia una versatilidad que garantiza un abordaje profundo y comprensivo de la información cualitativa que se busca analizar (Braun & Clarke, 2006, como se citó en Nóblega et al., 2020). Cabe mencionar que se optó por un carácter híbrido para el análisis temático, mediante el cual se integraron procesos inductivos y deductivos. Este abordaje deductivo se realizó mediante el uso de categorías analíticas que derivaron de literatura y fuentes teóricas preexistentes sobre las representaciones sociales y estereotipos de género, las cuales funcionaron como ejes de organización de los hallazgos (Nóblega et al., 2020). Mientras que el componente inductivo se orientó a la identificación de nuevos patrones que se identificaron directamente de las narrativas proporcionadas por los docentes (Boyatzis, 1998). Este enfoque híbrido permitió que el análisis no solo dialogue con el aspecto teórico establecido, sino también se consideren las particularidades de las experiencias subjetivas de los participantes (Braun & Clarke, 2006, como se citó en Nóblega et al., 2020).

## Método

### Participantes

Los participantes de este estudio fueron docentes de educación secundaria de la misma institución educativa pública ubicada en el distrito de Chorrillos de Lima Metropolitana. Se seleccionó a este grupo de participantes por ser considerados como agentes clave que influyen en el aprendizaje académico, desarrollo psicosocial y comportamiento de sus estudiantes (Díaz & Parejo, 2013; Plaza, 2015; Pérez, 1997; Ruiz, et al., 2009).

Como parte de la selección y características de la muestra de participantes en el presente estudio, se establecieron los siguientes criterios de inclusión, los cuales se centraron en la experiencia, el rol y contexto educativo de los docentes: primero se incluyeron docentes con edades comprendidas entre 40 y 60 años; con una experiencia mínima de tres años ininterrumpidos en la institución educativa actual, además de experiencia previa en otras instituciones educativas, tanto de gestión pública como privada. Segundo, los participantes debían de impartir una de las siguientes asignaturas: Matemáticas, Comunicación, Ciencia, Tecnología y Ambiente (CTA) o Historia; asimismo, un requisito esencial fue que todos los docentes seleccionados estuvieran asignados, por la institución, como tutores de una sección de estudiantes de cualquiera de los grados de secundaria. Tercero, se consideró exclusivamente a docentes que dictaran sus clases en una institución educativa pública de carácter mixto, es decir, que dictara con la asistencia simultánea de estudiantes varones y mujeres.

Estos criterios, desarrollados en el párrafo anterior, garantizaron que la muestra estuviera compuesta por profesores con una trayectoria consolidada y un rol activo en la orientación y enseñanza de grupos mixtos.

El contacto inicial con los docentes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por bola de nieve. Este método consistió en que los participantes inicialmente convocados actuaron como facilitadores, al reclutar y gestionar el contacto con nuevos profesores que

cumplieron con los criterios de inclusión establecidos. Luego de asegurar su participación, se coordinó individualmente la fecha y medio más conveniente para realizar la entrevista; para ello se emplearon plataforma de comunicación virtual (videollamadas o llamadas) mediante Zoom, Google Meet o WhatsApp.

Desde el punto de vista de las consideraciones éticas, se informó a los docentes sobre el objetivo fundamental del estudio. Posteriormente, y previo a la realización de las entrevistas, se les envió un documento de “Consentimiento Informado” a sus cuentas de correo electrónico. Dicho documento reiteraba la naturaleza de la investigación y detallaba los criterios éticos empleados: la confidencialidad estricta de toda la información proporcionada, el carácter voluntario de su participación, el derecho de interrumpir la entrevista en cualquier momento sin que esto supusiera perjuicio alguno y declaración, por parte del entrevistador, de los fines específicos para los cuales sería utilizada la información brindada.

### **Técnica de recolección de la información**

La presente investigación tuvo como objetivo central explorar cómo y cuáles son los estereotipos de género de los y las docentes respecto al desempeño y los roles de sus estudiantes durante el contexto de la COVID-19. Dado que el constructo central son los estereotipos de género (integrados por creencias sobre cómo una persona debe actuar, comportarse y qué características debe poseer, las cuales son compartidas por un grupo (Astelarra, 2008; Dovidio et al., 1986; Gaertner, 1973; Stangor, 2015) se decidió emplear las entrevistas semiestructuradas a profundidad como instrumento de recolección de información. Esta técnica permitió obtener datos con mayor flexibilidad y ahondar en las respuestas de los participantes (Blasco & Otero, 2008). Adicionalmente, se implementó una ficha sociodemográfica para recabar datos generales de los participantes, como filiación, cursos que imparten, horarios de trabajo, tiempos de experiencia como docente y número de instituciones donde han laborado.

La guía de entrevista diseñada en coherencia con el objetivo de identificar la presencia, manifestación y tipos de estereotipos de género de los docentes sobre sus estudiantes respecto al desempeño académico y roles de esto, en el contexto de una institución educativa pública de Chorrillos – Lima durante la Enseñanza Remota de Emergencia. Esta se organizó en cinco áreas temáticas:

Primera, la experiencia docente durante la modalidad presencial, enfocada en recabar información descriptiva sobre la trayectoria del docente en este formato de enseñanza. Segunda, las representaciones de los docentes durante la modalidad virtual, centrada en indagar las percepciones del profesorado respecto al comportamiento y desempeño de sus estudiantes en este entorno. Tercera, la identificación de estereotipos de género en la modalidad virtual, enfocada en recoger información sobre los roles, cualidades, características, habilidades y limitaciones atribuidas a los estudiantes según su sexo. Cuarta, la persistencia de estereotipos de género en la práctica docente, relacionada con las percepciones docentes sobre la vigencia de determinados estereotipos que afectan el desenvolvimiento académico del alumnado. Quinta, la proyección a futuro sobre la elección de carreras, dirigida a explorar las expectativas del docente respecto a las posibles decisiones vocacionales y laborales de sus estudiantes, en función de los roles de género.

Antes de su aplicación, la guía de entrevista fue sometida a un proceso de validación mediante juicio de expertos, quienes evaluaron su pertinencia y alineación con los objetivos de la investigación.

### **Contacto Inicial**

El contacto con los participantes se inició a través de un muestreo no probabilístico por bola de nieve. El primer docente fue convocado por medio de WhatsApp, quien posteriormente facilitó el contacto y la información de otros potenciales participantes que cumplieran con los

criterios de inclusión del estudio. A estos se les envió un correo electrónico que detallaba la naturaleza y los objetivos del estudio, el interés en su participación, las consideraciones éticas y el proceso de recolección de información. Luego, se programó la fecha de la entrevista, donde se les proporcionó nuevamente una explicación detallada del estudio.

Los docentes que confirmaron su interés en participar, se les envió el documento de “Consentimiento Informado” por correo electrónico, con información sobre el objetivo de la investigación, el carácter confidencial de la información, y la voluntariedad de su participación. Posteriormente, se programó la fecha de la entrevista virtual. Al inicio de cada sesión, se procedió a la lectura detallada del “Consentimiento Informado”, y se aseguró la comprensión plena de todos los lineamientos éticos. Luego de resolver cualquier pregunta o inquietud sobre los procedimientos, se solicitó el asentimiento verbal y la autorización explícita para grabar la sesión (audio y/o video), luego de esto se dio inicio a la entrevista. Cabe señalar que, al tratarse de entrevistas que abordaron experiencias, creencias y reflexiones vinculadas a estereotipos de género, roles y vivencias educativas que podrían generar incomodidad o malestar emocional en los participantes, se contempló un protocolo básico de contención. En caso de que algún docente manifestara incomodidad, angustia o deseos de no continuar con la entrevista, se le recordó su derecho a interrumpir o finalizar la participación sin ningún tipo de perjuicio. Asimismo, se le brindó un espacio de escucha respetuosa, para lo cual se detenía las grabaciones de las entrevistas; del mismo modo se le ofreció información de contacto de servicios de orientación psicológica disponibles en la red pública, en caso de que el participante considerara necesario recibir apoyo adicional. No obstante, no se registraron situaciones que requieran la activación formal de este protocolo. Finalmente, para el procesamiento de los datos, se realizaron transcripciones literales de las grabaciones.

## **Análisis de la información**

La presente investigación es de tipo cualitativo y se enmarcó, específicamente, en un análisis de enfoque temático. Este enfoque permitió analizar la información recopilada para identificar patrones, significados y temas comunes, y buscar así responder las preguntas centrales del estudio (Nóblega et al., 2020; Braun & Clarke, 2012; Pistrang & Barker, 2012). Dentro de este diseño se optó por el análisis temático no solo como diseño, sino también como técnica de análisis de la información, lo que garantizó un abordaje profundo y comprensivo de las narrativas de los docentes sobre los estereotipos de género asociados y/o relacionados a sus estudiantes en el contexto de la Enseñanza Remota de Emergencia.

Para el análisis de la información recolectada de las entrevistas, se optó por un análisis temático de tipo inductivo. Este método emplea una forma de codificación a partir de los datos para identificar, describir y establecer patrones o temas emergentes (Braun & Clarke, 2012).

Luego de realizar las transcripciones literales de las grabaciones, se procedió a la codificación de cada texto, se identificaron los segmentos y códigos más significativos. Posteriormente, se vincularon y agruparon los códigos que eran transversales a las distintas entrevistas; ello permitió establecer una estructura basada en la lógica inherente a la información relevante para el propósito de la investigación y con ello facilitar la creación de temas y subtemas específicos.

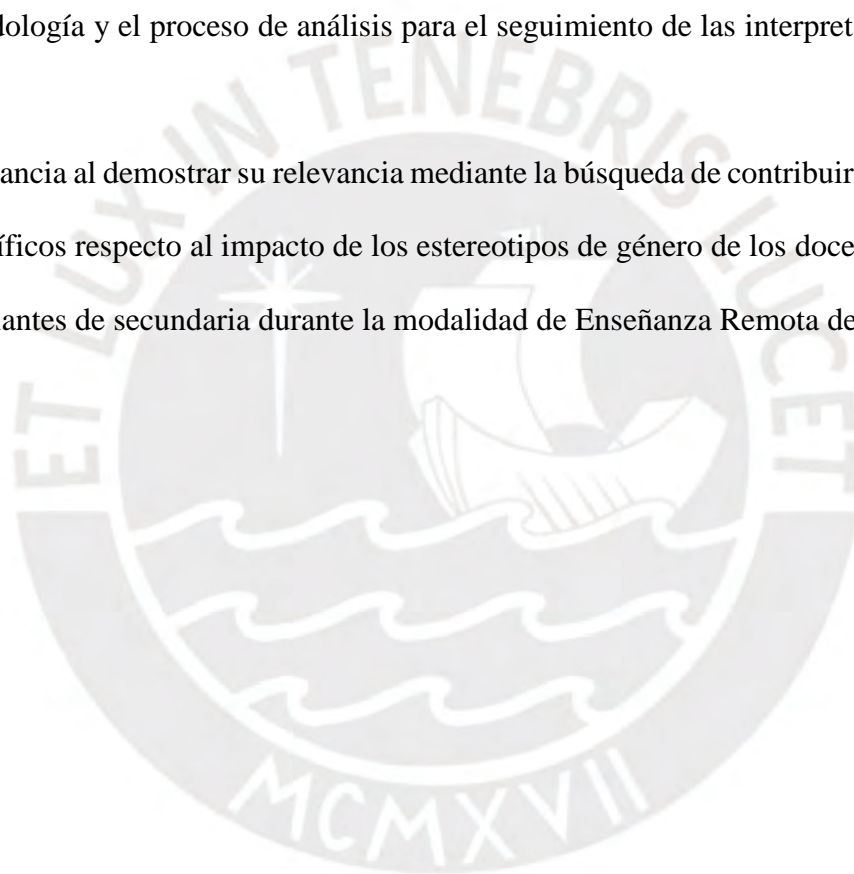
Finalmente, al tratarse de un estudio de carácter cualitativo, se consideraron los siguientes criterios de rigor, con el objetivo de garantizar la validez y fiabilidad de la investigación (Noreña et al., 2012):

Credibilidad la cual se garantizó mediante la revisión exhaustiva y la contrastación de los resultados con investigaciones previas, lo que permitió guiar la interpretación de los datos y asegurar la coherencia de los hallazgos con la literatura existente.

Validez mediante la descripción detallada y explícita de los procesos metodológicos de recolección, sistematización y análisis; el nivel de detalle permite que otros investigadores puedan evaluar la aplicabilidad o extrapolación de los hallazgos en contexto, características y patrones similares.

Confirmabilidad la cual se garantizó a través de la elección de un instrumento adecuado (entrevistas semiestructuradas), transcripción textual de las entrevistas, contrastación de los resultados con el marco teórico, así como mantener un registro claro de la metodología y el proceso de análisis para el seguimiento de las interpretaciones de los datos.

Relevancia al demostrar su relevancia mediante la búsqueda de contribuir con hallazgos específicos respecto al impacto de los estereotipos de género de los docentes sobre sus estudiantes de secundaria durante la modalidad de Enseñanza Remota de Emergencia.



## Resultados y Discusión

El propósito central de este estudio fue identificar la presencia, manifestación y tipos de estereotipos de género que los docentes de educación secundaria sostienen sobre sus estudiantes respecto al desempeño académico y roles de estos, en el contexto de la enseñanza remota de emergencia durante la pandemia de la COVID - 19. Para abordar esta temática, se establecieron dos objetivos específicos. En primer lugar, la investigación busco reconocer y catalogar los estereotipos de género más recurrentes que los docentes asocian con los roles y capacidades de sus estudiantes. En segundo lugar, se propuso explorar los posibles cambios o permanencia de estos estereotipos de género influenciados directamente por la adaptación a la nueva modalidad de enseñanza virtual.

El proceso de análisis de los datos cualitativos, obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas a profundidad, permitió identificar una estructura temática de hallazgos organizada en cinco temas centrales interconectados, cada uno desglosado con sus respectivos subtemas. Estos temas representan categorías principales que surgieron de la experiencia y percepción de los propios docentes:

1. Representaciones estereotipadas del desempeño académico en la enseñanza remota: mediante este tema, se exploró cómo los docentes perciben el rendimiento y la actitud de sus estudiantes varones y mujeres en el entorno digital de enseñanza, lo cual se dividió en dos subtemas que detallan las particularidades identificadas.
2. Proyecciones académicas y profesionales asociadas al género: en este tema final se aborda la percepción de los docentes respecto a la latencia de determinados estereotipos de género que influyen en la interacción que mantienen con sus estudiantes, sus expectativas a futuro académico y profesional, y la influencia de su experiencia personal y social en la formación de dichas representaciones.

3. Estereotipos de género en las interacciones entre estudiantes durante la educación virtual: en este tema se analizó cómo la dinámica social entre estudiantes se vio afectada por la virtualidad de las clases y el impacto de las representaciones estereotipadas de los docentes en el desarrollo de estas interacciones. El tema se desglosó en tres subtemas que presentan las nuevas formas de relacionarse y comunicarse de los alumnos, así como la identificación de estereotipos de género en las representaciones que los docentes mantienen sobre los roles esperados entre sus estudiantes varones y mujeres.
4. Estereotipos de género en las representaciones y expectativas docentes: en este tema se profundizó en las creencias y atribuciones específicas de género que los docentes manifiestan. En esta se abordaron las representaciones estereotipadas observadas en el desempeño diferenciado y el acompañamiento que reciben los estudiantes, para el cual se establecieron cinco subtemas.
5. Agentes de transmisión de los estereotipos de género: en este tema se abordaron las fuentes y mecanismos a través de los cuales los estereotipos de género son perpetuados o modificados dentro del entorno educativo virtual, el cual se divide en dos subtemas que explican su naturaleza y vías de influencia.

Es importante resaltar que, para la realización de las entrevistas, se solicitó expresamente a los participantes que sus respuestas se basaran en sus experiencias y vivencias específicas durante la modalidad de enseñanza virtual. Inicialmente, la guía de entrevista estaba estructurada para preguntar de manera diferenciada sobre el desempeño y roles de estudiantes mujeres y, luego, los varones. Sin embargo, durante la aplicación, el diálogo fluyó de forma orgánica, y al solicitar, a los docentes, describir a sus alumnos, espontáneamente incluían referencias y narrativas tanto de sus estudiantes mujeres como a varones, a menudo emplearon comparaciones de oposición entre ambos grupos. Esto evidenció una clara tendencia de los

participantes a diferenciar a sus los estudiantes en función de su género durante sus relatos, incluso sin la necesidad de preguntar explícitamente; este fenómeno preliminar, como parte de los hallazgos, reforzó la pertinencia de la investigación sobre la presencia de estereotipos de género como elemento que influye en las representaciones de los docentes sobre sus estudiantes.

### **Representaciones estereotipadas del desempeño académico en la enseñanza remota**

El primer tema, “*representaciones estereotipadas del desempeño académico en la enseñanza remota*”, en esta se hizo referencia a las percepciones elaboradas por los docentes acerca del rendimiento académico de sus estudiantes y la actitud de sus estudiantes en el contexto de las clases virtuales. Este tema se divide en dos subtemas: “Representaciones sobre el desempeño académico de las estudiantes mujeres” y “Representaciones sobre el desempeño académico de los estudiantes varones”, con el fin de contrastar las narrativas de los profesores basados en su experiencia directa durante la enseñanza remota de emergencia.

En el primer subtema, “Representaciones sobre el desempeño académico de las estudiantes mujeres”, los hallazgos cualitativos indican que los docentes mantienen una representación de sus estudiantes mujeres como más preocupadas, responsables e interesadas por las actividades académicas.

*Participante 3 “(...) yo veo que las chicas se preocupan por los estudios ojo no digo que los hombres (...) pero son mayormente las chicas (...) las chicas son un poquito más preocupadas por el estudio (...) diría que las chicas son las que más -este- son las que más empeño ponen al estudio eso pasa siempre en virtuales siempre (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 8 “(...) las chicas muy preocupadas muy atentas a sus actividades (...) las alumnas muestran un mayor interés en los estudios (...)” (varón, 53 años).*

De forma similar, los docentes refuerzan esta representación durante la virtualidad a través de la mayor participación y disposición a intervenir de las estudiantes durante las clases

sincrónicas. Este elemento de que las alumnas “no temen equivocarse” se presenta como nuevo indicador de responsabilidad en el entorno digital, y refuerza su visibilidad.

*Participante 6 “(...) las mujercitas son más participativas por qué -bueno- pues ellas responden las preguntas y si se equivocan como que acepta el error y pues el reforzamiento en cuanto a la pregunta (...)” (varón, 58 años).*

*Participante 1 “(...) en cuanto a las intervenciones interactúan más las mujeres (...)” (mujer, 56 años).*

Cabe mencionar que, pese a la primera representación positiva, se identificó un fenómeno importante relacionado a la deserción por parte de las estudiantes en los grados superiores (4° y 5° de secundaria), en los cuales se reportó un incremento en la inasistencia por parte de este grupo. La explicación brindada por los docentes a este fenómeno de la disminución de la participación y deserción se relacionó mayoritariamente en la sobrecarga de responsabilidad domésticas y de cuidado familiar asumidos por las adolescentes durante la pandemia, lo cual dificultó continuar con sus estudios virtuales:

*Participante 5: “(...) algunos se dedican a cuidar a los hermanos y a ayudar en casa (...) incluso algunas chicas se dedicaban a vender alimentos con la mamá (...) ya no se conectaban (...)” (varón, 48 años).*

*Participante 7: “(...) hay muchas chicas que ya no ingresan porque deben cuidar a sus hermanitos -no- ; la mamá trabaja o no hay quien cuide a los más pequeños (...) entonces dejan de conectarse a clase” (mujer, 54 años).*

*Participante 1: “(...) las chicas muchas veces no entraban porque estaban cocinando, cuidando o haciendo otras tareas del hogar (...) eso se ha dado bastante en pandemia (...)” (mujer, 56 años).*

Con respecto a los cursos o área de afinidad, los docentes manifestaron una mayor inclinación de las estudiantes mujeres hacia cursos de letras y humanidades, preferencia que se encuentra ligada al género:

*Participante 3 “(...) chicas también tienen el aspecto más que nada por su sexo por su sexualidad no de que la comunicación, las letras, las palabras esas cosas son en las que destacan más es lo que te puedo decir -no- (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 6: 2(...) Se identifican más con los cursos de letras (...) porque también están más ligadas a cuidar, a enseñar, a lo emocional (...)” (varón, 58 años).*

Asimismo, los docentes reportaron una representación asociada a una mayor dificultad femenina en los cursos vinculados a las matemáticas y ciencias, el cual se asocia a una supuesta incapacidad innata, lo que se traduce en una menor probabilidad de elección de carreras relacionadas a las Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM):

*Participante 3 “(...) si una chica escoge ingeniería y no le gusta y no domina mucho inclusive tienen problemas para aprender, es que no les, que no les como dicen vulgarmente que no les entra las matemáticas no les nace -no- y se les dificulta hacer o desenvolverse en estos trabajos (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 2 “(...) las mujercitas no son capaces para hacer o desarrollarse en ese mundo de las ciencias, de los, de los números -no-, entonces -este- eso se va arrastrando hasta ahora y se va haciendo creer eso (...)” (mujer, 55 años).*

Los hallazgos cualitativos presentados en los párrafos anteriores, indican que los docentes perciben a las estudiantes como responsables, contantes y detallistas en su desempeño académico. Estas caracterizaciones se alinean y enmarcan con estereotipos de género que asocian la figura femenina con una mayor dedicación, meticulosidad y el interés por los estudios (Castillo & Montes, 2014). Esto también es validado por estudios que confirman que la conducta de las niñas en el aula es percibida con mayor disciplina y mejor ajuste a las normas escolares (Contreras et al., 2023). Esto implicaría una continuidad de estas representaciones estereotipadas desde la modalidad presencial, aunque con adaptaciones al contexto virtual al emplear la asistencia a las clases sincrónicas y la participación activa como nuevos indicadores de responsabilidad (Durán & Flores, 2022).

Estos testimonios evidencian como los roles de género tradicionales (trabajo reproductivo y cuidado del hogar) interrumpen la continuidad académica de las mujeres, incluso, y, pese a ser percibidas como más motivadas, lo cual representa una paradoja. Esta situación se alinea con investigaciones que postulan que la asignación de roles domésticos es una de las causas principales de deserción escolar en adolescentes (Gutiérrez & Ibáñez, 2013).

Se trata de un fenómeno que se exacerbó durante la virtualidad, dado que al trasladar la educación al espacio familiar las tareas del hogar se hicieron más visibles y demandantes (Ccama et al., 2022). En consecuencia, se refuerza los patrones culturales que asignan el cuidado y labores del hogar a las mujeres por encima de su formación académica, lo cual limita su acceso a la educación de calidad y refuerza la idea de que deben de priorizar el rol familiar sobre el desarrollo profesional (Domínguez & Vargas, 2023).

Estos resultados evidencian una dicotomía estereotipada en las representaciones docentes; por un lado, se presenta una supuesta mayor destreza de sus alumnas en cursos relacionados a cursos de letras y humanidades; por otro, a esta se acompaña la percepción de mayores dificultades para desenvolverse en matemáticas y ciencias (Guel & Martínez, 2019).

Asimismo, los testimonios manifiestan que las estudiantes sobresalen en actividades que requieran de creatividad y detalle, hallazgos que también fueron replicados en otros estudios realizados con docentes por parte de Bellido (2021). Estas asociaciones dicotómicas sexistas son perjudiciales debido a que perpetúan estereotipos de género que desincentivan la participación y elección femenina en campos profesionales científicos, tecnológicos y matemáticos (STEM) (Chavatzia, 2017; Straza, 2024); este fenómeno, según investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano realizadas por Bassi & Nocetti (2023), actúa como una profecía autocumplida, ya que esta segregación, al originarse en las percepciones y sesgos de los docentes, influyen en la baja autoeficacia de las estudiantes en cursos y/o carreras STEM.

Respecto al subtema que abarca “Representaciones sobre el desempeño académico de los estudiantes varones”, se identificó que la representación dominante en el discurso docente los describe como menos comprometidos, más distraídos y desinteresados en la modalidad virtual de la enseñanza:

*Participante 5: “(...) los chicos eran menos responsables (...) tu les dabas una actividad y no te la enviaban (...) otros simplemente dejaban de entrar a clases (...) los chicos que de repente no sobresalen*

*en lo que es actividades académicas -no- no sobresalen académico como que no le dan mucha importancia (...)" (varón, 48 años).*

*Participante 6: "(...) son más distraído, no están en clase o están con la cámara apagada haciendo otra cosa (...)" (varón, 58 años).*

Esta imagen de despreocupación y baja disciplina se asocia a determinados estereotipos de género que asocian lo masculino con la impulsividad (Martínez & García, 2019; Ayón, 2020), lo cual se ve reforzado por el contexto virtual en el que el bajo ingreso a sesiones sincrónicas y cámaras apagadas se interpretaron como manifestación de este desinterés (Durán & Flores 2022). Estos testimonios coinciden con los hallazgos de Bellido (2021), quien encontró que los docentes tienden a caracterizar a sus estudiantes varones como menos constantes, menos atentos a sus actividades académicas y con menor disciplina.

Por otro lado, los estudiantes varones fueron percibidos con un marcado temor a equivocarse, especialmente en público, debido a esto optan por el silencio en lugar de la exposición (Marín et al., 2023). Este comportamiento puede interpretarse como la manifestación del mandato estereotipado de masculinidad hegemónica que exige fortaleza, competencia y rechazo al error (Colás & Villaciervos, 2007; Lindor, 2022); en otras palabras, se educa a los estudiantes para que mantengan una imagen de fortaleza y competencia, lo cual genera resistencia al error y a las situaciones que pongan en duda su dominio (Contreras et al., 2023).

*Participante 7: "(...) los chicos tienen miedo a equivocarse (...) por eso prefieren no hablar, no decir nada (...)" (mujer, 54 años).*

*Participante 6: "(...) ellos prefieren callar antes que equivocarse, las chicas en cambio responden sin miedo (...)" (varones, 58 años).*

No obstante, en contradicción con el desinterés general, los participantes indicaron una mayor afinidad de los varones por cursos relacionados a las matemáticas y ciencias, lo que reproduce la representación estereotipadas de superioridad masculina en habilidades lógicas y

abstractas (Contreras et al., 2020). Para ello, los docentes citan el alto número de varones que optan por carreras como la ingeniería como parte de esta supuesta superioridad natural

*Participante 2: “(...) los varones de por si se les está metiendo en la cabecita de que -inteligible- -tienen que se -bastante- bastante destacar en los números en las matemáticas y eso (...)” (mujer, 55 años).*

*Participante 5: “Generalmente son varones al menos en lo que corresponde a matemáticas -no- son varones (...) varoncitos generalmente son los más destacados, obviamente, los talentosos destacan en matemáticas tenemos varios chicos en la UNI varios chicos que están siguiendo ingeniería en San Marcos (...)” (mujer, 56 años)*

*Participante 6: “(...) ellos se identifican más con matemáticas o cursos de números (...) como que ahí se sienten más seguros (...)” (varón, 58 años).*

Estos hallazgos coinciden con los reportes de Contreras et al. (2020), quienes afirman que persisten estereotipos de género que relacionan a los varones con habilidades lógicas, racionales y abstractas, mientras que a las mujeres se les atribuye capacidades comunicativas y relacionales. Estas asociaciones pueden condicionar tanto el desempeño como las decisiones vocacionales futuras de los estudiantes, al reforzar una división de habilidades según el género (Bassi & Nocetti; 2023). Asimismo, pone en evidencia la complejidad en la que operan estos estereotipos, ya que se permite la despreocupación en el ámbito general (lo cual es coherente con la masculinidad ruda), siempre y cuando se mantenga el dominio masculino en las esferas socialmente valoradas (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

Los resultados evidenciados sobre las representaciones de los docentes acerca de sus estudiantes varones confirman la presencia de estereotipos de género que asocian una mayor facilidad de estos en cursos que involucren matemáticas o ciencias (Salgado et al., 2020). Es así que se reproducen estereotipos de género en los que se espera que estudiantes varones destaquen en materias relacionadas con los números y ciencias (Straza, 2024). De igual forma reproducen una representación dicotómica al esperar que estos sean competentes, que no cometan errores o se equivoquen, pero, al mismo tiempo, catalogarlos como despreocupados

en el ámbito académico, con poca o nula iniciativa al realizar sus asignaturas o durante trabajos grupales en clase (Bellido, 2021).

Los hallazgos para este primer tema de “las representaciones de los docentes sobre sus estudiantes en el ámbito académico durante la virtualidad” evidencian la presencia y persistencia de estereotipos de género. No obstante, si bien estas ideas también se encontraban presentes durante la modalidad presencial de la enseñanza, en el contexto virtual adquirieron nuevos fundamentos (Durán & Flores, 2022). En el caso de las mujeres, se refuerza su imagen de responsabilidad a partir de la participación y asistencia a las clases virtuales sincrónicas; mientras que el caso de los varones, su desinterés se asocia ahora a la baja asistencia a las clases virtuales y la falta de participación durante estas. Asimismo, se presenta una representación dicotómica al representarlos como agentes fuertes y que deben de mostrarse competentes, pero, al mismo tiempo son presentados como despreocupados y con poca iniciativa.

Estos hallazgos evidencian que, pese a los cambios en las modalidades de enseñanza, las nociones estereotipadas de género siguen condicionando la forma en que los docentes interpretan el desempeño académico de sus estudiantes (Fernández, 2024). La paradoja de las estudiantes responsables (interesadas en estudiar, pero obligadas a desertar por roles de cuidado del hogar) y la dicotomía de los estudiantes despreocupados (que evitan la participación en clase, pero competente en los cursos STEM) evidencian que pese a los cambios en la modalidad de enseñanza las representaciones estereotipadas siguen condicionando el futuro de los estudiantes varones y mujeres. En consecuencia, se reafirma la necesidad de incorporar perspectivas de género durante la formación docente, a fin de promover prácticas pedagógicas más equitativas y críticas (Miyagi, 2016). Esto con el objetivo de cuestionar las representaciones estereotipadas que sugieren una supuesta mayor o menor destreza de los estudiantes en base a sexo (Straza, 2024).

## Proyecciones académicas y profesionales asociadas al género

Con respecto al segundo tema “*proyecciones académicas y profesionales asociadas al género*”, el análisis de los testimonios docentes revela que los estereotipos de género son creencias preexistentes e internalizadas que forman parte de su marco cognitivo; estas se activan durante su proceso de interpretación del desempeño y la conducta de sus estudiantes.

Estas creencias tienen un origen arraigado en la transmisión cultural intergeneracional (familiares, amigos, entre otros) y fueron validados en etapas formativas, lo que refuerza y evidencia su legitimidad social (García & Rivas, 2024):

*Participante 7 “(...) los capacitadores nos señalaban que anteriormente que había una diferenciación notoria entre mujeres y varones que era algo normal en esa época -no- (si) sí, se resaltaba esto (...) a veces cuando las mujercitas son intranquilas -no- o porque no están atentas e interrumpen las clases a veces les regaño y digo que así no debería de comportarse. Claro que eso lo digo para mí (...)” (mujer, 54 años).*

*Participante 3 “(...) estas creencias antes eran normales que los niños eran mejores en matemáticas o que las mujeres deberían de saber cómo cuidar a un bebé y atenderlo (...) yo lo escuchaba con mis amigos y con algunos familiares que a su vez ellos habían escuchado de sus familiares, especialmente las abuelita (no) las abuelitas o los viejitos tienen este pensamiento incluso más que nosotros (...) yo a veces – incluso- pensaba igual, tal vez por eso se les exige más a los varoncitos a que sean ingenieros o que sigan otras carreras similares como científicos” (varón, 46 años).*

*Participante 1 “(...) por ejemplo antes te decían que las niñas no deben de insultar y deben de vestirse bien -no- sin ropas muy, digamos, muy reveladoras como ahora -no- y tú en ese entornos no podías decir nada porque de lo contrario te molestaban (...) era algo que se creía que se tenía que hacer, pero no te explicaban por qué tú solo tenías que aceptar que así era (...) en lo que puedo ver algunos colegas suelen pensar de esa forma (...)” (mujer, 56 años).*

Este fenómeno se explica mediante la Teoría de Representaciones Sociales (TRS) de Moscovici (1984), en esta al describirse las representaciones sociales como sistemas cognitivos compartidos que permiten a un grupo interpretar la realidad y sirven como guía para su conducta (Jodelet, 1986). Es así que al funcionar como conocimientos de sentido común estas

representaciones se objetivan y hacen que estas sean percibidas como verdades socialmente aceptadas (Horner, 2010). Esta resistencia al cambio, presentada en los hallazgos, se replican en otras investigaciones, en las cuales se subraya que estas representaciones (estereotipadas), al ser estables, son resistentes a los cambios y actúan como filtros que minimizan la información que contradice el estereotipo (Pérez & Donaires, 2023).

Asimismo, los resultados muestran que la internalización de estos estereotipos de género impacta en la práctica pedagógica diferenciada y en la generación de expectativas asimétricas. Los docentes reconocen la influencia de estos estereotipos y haber aplicado una mayor exigencia, trato diferenciados o preferencial en función del sexo, lo que implica un sesgo de evaluación consciente o inconsciente (Valdivieso & Rosas, 2022).

*Participante 3 “(...) estas creencias antes eran normales que los niños eran mejores en matemáticas o que las mujeres deberían de saber cómo cuidar a un bebé y atenderlo (...) yo lo escuchaba con mis amigos y con algunos familiares que a su vez ellos habían escuchado de sus familiares, especialmente las abuelita (no) las abuelitas o los viejitos tienen este pensamiento incluso más que nosotros (...) yo a veces – incluso- pensaba igual, tal vez por eso se les exige más a los varoncitos a que sean ingenieros o que sigan otras carreras similares como científicos” (varón, 46 años).*

Esta manifestación se presenta bajo el mecanismo de la Profecía Autocumplida, en la cual la expectativa del docente sobre la supuesta superioridad masculina en matemáticas o la necesidad del recato femenino moldea las interacciones y retroalimentación hacia sus estudiantes (Villalobos, 2024). Se exige a los varones competencia en cursos y/o carreras relacionadas a las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), lo que refuerza la idea de que el fracaso en esta área es anómalo y no por falta de habilidad (Salgado et al., 2020; Martínez & Rivas, 2021); mientras que a las mujeres se regulan conductas que desafían los estereotipos de pasividad y tranquilidad, lo cual limita el desarrollo de la asertividad y participación crítica de las alumnas durante las clases (Contreras et al., 2023; Rojas & Barría, 2024).

La persistencia de estas representaciones estereotipadas en el ámbito profesional educativo resalta la necesidad de intervención en la formación docente (Miyagi, 2016). La ausencia de análisis crítico de estas imposiciones culturales provoca que los colegios se conviertan en espacios activos que reproducen la desigualdad (Bassi & Nocetti, 2023). En otras palabras, estos sesgos implícitos que subyacen las representaciones sociales de los educadores afectan de manera silenciosa las trayectorias académicas y profesionales de los estudiantes (Bonilla, 2021).

### **Estereotipos de género en las interacciones entre estudiantes durante la educación virtual**

En el segundo tema de análisis, “*estereotipos de género en las interacciones entre estudiantes durante la educación virtual*”, se abordaron las percepciones de los docentes sobre cómo se desarrollan las interacciones de sus estudiantes en el contexto de las clases remotas. Esta se divide en tres subtemas: “interacciones entre estudiantes varones”, “interacciones entre estudiantes mujeres” y “interacciones mixtas y dinámicas de género en entornos virtuales”. Al respecto, las diferencias de género en las interacciones fueron notorias y se identificó la adaptación de los estereotipos presenciales a los nuevos códigos durante la virtualidad:

Respecto a “interacciones entre estudiantes varones” fueron representados como más agresivos verbalmente y propensos al uso de lenguaje soez, con presencia de apodos y burlas durante la modalidad virtual de la enseñanza. Esta dinámica en la interacción era percibida por los docentes como una forma de socialización para establecer lazos de complicidad dentro del grupo (Rodríguez, 2022).

*Participante 2: “(...) los chicos a veces se dicen lisuras, se insultan como jugando, y se ríen (...) para ellos es algo normal (...)” (varón, 44 años).*

*Participante 3: “(...) los varones son más pesados entre ellos, se ponen apodos, se fastidian todo el tiempo (...) en el caso de los varones veo que dicen muchos insultos sí (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 7 “(...) su forma de hablar es grosera con uso de palabras, palabras, que todos hemos usado o que se suele usar comúnmente "ajos, erdas" todas esas cositas groseras (...) bueno son jergas que les ponen a sus compañeros (...) tienen ellos sus códigos especiales (...)” (mujer, 54 años).*

En contraste, durante la modalidad presencial de enseñanza, esta agresividad verbal se complementa con la presencia de conductas violentas o bruscas en las interacciones físicas, incluso entre amigos cercanos:

*Participante 5 “(...) nuestros estudiantes varones que se tienen mucha confianza se tratan mal (...) o se empujan entre hombres (...) la convivencia con los chicos es un poco más agresiva o brusca -no- a veces algunos grupos en algunos salones si hay conflictos entre los chicos (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 8 “(...) sí se relacionan con sus amigos y también son más toscos (...)” (varón, 53 años).*

*Participante 1 “(...) hablando de repente de chicos un poquito así que se empujaban -no- era típico era un poquito los chicos eran más agresivos (...) se molestaban rápido entre ellos se agredían terriblemente no medían las consecuencias a veces (...)” (mujer, 56 años).*

Esta es interpretada por los docentes como manifestación de la masculinidad hegemónica que exige la demostración constante de fuerza y rudeza (Muñoz, 2001). Estos hallazgos confirman que la masculinidad ruda persiste en la adolescencia y se expresa a través de la dominancia y la competencia entre pares (Gayoso, 2022); siendo la agresividad verbal el principal indicador en los entornos virtuales (Vargas & Arévalo, 2022). Estas conductas refuerzan las nociones estereotipadas de los varones como agentes con una mayor propensión a la violencia, el cual se traslada de una agresión física en la presencial a los insultos en la virtualidad (Colás & Villaciervos, 2007).

En relación al segundo subtema “interacciones entre estudiantes mujeres”, se identifica un marcado contraste, con respecto al caso de los estudiantes varones. Estas fueron descritas con un mayor cuidado en su comunicación, empatía y contención emocional hacia sus compañeras (Gutiérrez & Llerena, 2023). Estos roles reflejan estereotipos de género femeninos que son asociados a la esfera expresiva y el cuidado (Caldevilla, 2010). Esto se evidencia en la predominancia de temas de conversación íntimos basados en intereses amorosos y redes

sociales, lo cual consolida la imagen femenina como sentimental y recatada (Rodríguez & Alarcón, 2024).

*Participante 3 “(...) las chicas también hablan de las novelas (...) de un actor como te cuento de los que le gustan (...) conversaran -no- conversaran del Facebook conversaran de las redes sociales, de un chico que les gustan (...) conversan eso también de los chicos pop de Corea esos chicos que le gusta de los cantantes los chicos k-pop (...) me imagino que hablarán de eso que ese chico tiene detalles físicos del chico que les gusta (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 1 “(...) las chicas -no- hablan de repente de chicos un poquito así chicos que les gustan (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 7 “conversan sobre otras cosas (...) de los -temas- temas propios de ellas me imagino (...) oye tú qué piensas sobre esto no están hablando cosas de ellos o cosas de otros salones otros chicos o chicas de otros salones -no- (...)” (mujer, 54 años).*

Cabe precisar que los hallazgos revelaron una variación crítica, ya que los docentes evidenciaron que las estudiantes mujeres empleaban un lenguaje más ofensivo y coloquial en contexto donde se sentían con mayor libertad y confianza (Contreras et al., 2023). Este fenómeno sugiere mayor incidencia comunicativa de las adolescentes en entornos de intimidad, lo cual contradice los estereotipos asociados a la pasividad y obediencia tradicional (Parga, 2008). Se trata de un evento crucial, debido a que indica que las estudiantes pueden alternar entre el rol los roles de género prescritos y una conducta más auténtica (pasar del recato en el ámbito público a un lenguaje soez en el ámbito privado), lo cual implica un acto de resistencia frente a las expectativas sociales.

*Participante 3 “pero las chicas son un más reservadas con las lisuras, pero por ahí se les escapa no pero como ya no sienten culpabilidad (...) las chicas también igual son lisurientas -no- como ellas no por ser mujercita a veces -no- no son muy expresivas de lisuras, pero a veces y entre ellas dicen algunas lisuras (varón, 46 años).*

*Participante 4 “(...) a veces la grosería que dicen las chicas -que son- que están entre chicas solas también son como te digo tiene sus características (...) entonces para que tú veas que las chicas también digamos son palomillas y en grupo y en mancha tienen otro comportamiento (...)” (mujer, 54 años).*

*Participante 5 “(...) hay algunas estudiantes mujeres que son más malcriadas más boconas no a mí me ha tocado -me ha tocado- últimamente están las chicas más malcriadas que antes (...)” (mujer, 56 años).*

Con respecto al tercer subtema “interacciones mixtas y dinámicas de género en entornos virtuales”, se observó una doble pauta de comportamiento, especialmente en los varones.

Por un lado, los varones fueron caracterizados como tímidos e introvertidos al interactuar con chicas desconocidas:

*Participante 3 “(...) son un poco tímidos con relación con las chicas con las mujercitas (...) cuando quieren hablar con ellas (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 5 “(...) varoncitos son un poquito más introvertido (...) los chicos cuando quieren hablar con las chicas como que se vuelven tímidos se retraen no son ellos mismos (...) se ponen tímidos callados (...)” (mujer, 56 años).*

Por otro lado, los varones también fueron caracterizados como dominantes y posesivos con sus parejas y/o amistades cercanas, especialmente mujeres:

*Participante 6 “(...) son muy dominantes los chicos a pesar de que son introvertidos, pero están ahí que vigilan a sus enamoradas cuando están en el aula no permiten que conversen con sus compañeros varones quieren ser absorbentes -no- celosos y pues autoritarios (...)” (varón, 58 años).*

*Participante 3 “(...) están ahí vigilando a sus compañeras a sus enamoradas hemos presenciado esos casos hemos tenido inclusive, joven, cacito de estudiantes que habían violentado físicamente a sus compañeros siendo sus enamoradas (...)” (varón, 46 años).*

Esta discordancia en las representaciones, por parte de los docentes, respecto a los estudiantes varones también fue replicada por otro estudio: el primero de estos que caracteriza la interacción de los estudiantes como tímidos e introvertidos durante las interacciones con estudiantes mujeres desconocidas, de acuerdo a Muñoz y Pérez (2021), rompe con los estereotipos hegemónico; estos muestran a los estudiantes como dominantes, celosos y posesivos con sus parejas y/o amigas cercanas (Rodríguez, 2021). Esta alteración del modelo tradicional de poder, inclinado a favor de la figura masculina, sugiere que este dominio solo se

presenta en el ámbito primado de las relaciones íntimas o de pareja, mientras que la timidez forma parte del miedo al juicio en espacios mixtos (García & Rivas, 2024).

Del mismo modo, los docentes señalaron que tanto chicas como chicos tienden a moderar su lenguaje y comportamiento cuando compartían espacios mixtos, especialmente durante las sesiones virtuales, con el objetivo de mostrar una buena imagen antes los demás:

*Participante 4 “(...) digamos tanto varones como mujeres quieren dar por lo menos una buena imagen una buena presentación (...) la señorita quiere dar, una buena, una buena presentación -no- yo creo que por eso -este- hay los parámetros -no- que moderarse -no- mejor dicho, no al 100%, pero hay un poco de moderación (...)” (mujer, 54 años).*

*Participante 6 “(...) entonces siempre hay ese cómo te puedo decir cuando están con chicas y chicos buscan, digamos, dar una relativamente una buena imagen cuándo tú eres varón trata de dar una buena imagen la chica la chica también (...)” (varón, 58 año).*

Finalmente, tanto estudiantes varones como mujeres mostraron una atención a moderar su lenguaje y comportamiento en espacios compartidos, lo cual se enmarca en la conciencia social adolescente de mostrar una buena imagen para facilitar y favorecer las interacciones en grupo (Corona & Funes, 2015). Esta auto vigilancia evidencia que las interacciones no solo se condicionan por el género, sino también por el proceso natural de desarrollo de la identidad y la búsqueda de aceptación social en esta etapa (Muñoz, & Pérez, 2021). Este fenómeno, de acuerdo a investigaciones en el contexto de la enseñanza remota, de la “gestión de la imagen” ha presentado cambios complejos en la virtualidad. Los entornos virtuales, al brindar un componente de anonimato y distancia física, ha permitido que los estudiantes experimenten con diferentes identidades (García & Rivas, 2024), pero al mismo tiempo se intensificó la auto vigilancia en los espacios sincrónicos, al incrementar la percepción de ser observados (Vargas & Arévalo, 2022). En otras palabras, esta moderación en el lenguaje y comportamiento durante las interacciones entre grupos mixtos es parte de un proceso de adaptación que prioriza la aceptación social.

## **Estereotipos de género en las representaciones y expectativas docentes**

Con respecto al cuarto tema “*estereotipos de género en las representaciones y expectativas docentes*”, se identificaron diferentes ideas y creencias estereotipadas comunes en la sociedad y expresadas por los docentes sobre lo que esperan del comportamiento, actitudes y roles de los estudiantes varones y mujeres en el contexto educativo y familiar. Estas se organizan en cinco subtemas: “estereotipos de género identificados por los docentes asociados a las mujeres”, “estereotipos de género identificados por los docentes asociados a los varones”, estereotipos de género identificados por los docentes asociados a la pareja ideal”, “cambios y/o ruptura de algunos estereotipos presentes en la sociedad peruana” y “explicaciones que los docentes brindan a la presencia de estereotipos relacionados al ámbito académicos y profesional”.

En el primer subtema “estereotipos de género identificados por los docentes asociados a las mujeres”, los hallazgos revelaron la prevalencia de estereotipos de género que atribuyen a las mujeres roles, conductas y prioridades específicas. Los docentes identificaron un fuerte vínculo de las mujeres con labores domésticas, cuidado familiar (priorizar como proyecto de vida el ser madre y formar una familia) y la elección de trabajos relacionados con el cuidado o la apariencia física (mayor preocupación por la apariencia física); ambos componentes identificados como estereotipos de género asociados a las mujeres. Esta visión se complementa con la percepción de que el estudio y desarrollo profesional no son una prioridad para las estudiantes, dado que su rol principal se enfoca en el ámbito doméstico, lo cual, en el contexto de la virtualidad, llevó a algunas estudiantes a abandonar su educación para asumir el cuidado de sus hermanos menores. Por último, se resalta una mayor facilidad para expresar emociones y comunicarse como parte de representaciones estereotipadas asociadas a la figura femenina:

*Participantes 4 “(...) hay alumnas que también es un buen grupo que están por cosmetólogas, corte de cabello, esas cositas de las uñas cosmetología mejor dicho están por ese campo. que también. que están de moda es la gastronomía están por eso están por esos campos (...)” (mujer, 54 años).*

*Participante 6 “(...) tenemos varias estudiantes que su mamita las dejan bajo el cuidado de sus hermanos menores (...), prioriza, priorizan, por ejemplo, las niñas se quedan en la casa bajo el cuidado de están bajo el cuidado de sus menores hermanitos y priorizan ingresar a clase a sus hermanitos menores en nivel primaria y ellas dejan de lado asistir a sus clases (...)” (varón, 58 años).*

*Participante 3 “(...) cuarto y quinto de secundaria -ya bueno- como ya están en esa edad de la, atracción física, la atracción física hacia los varones se preocupan más por los detalles físicos esa forma general te puedo decir para verse bien (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 8 “(...) las mujercitas son bastante comunicativas expresivas (...) incluso eran más extrovertidas que los varones (...)” (varón, 53 años).*

Los hallazgos presentados en este subtema, sobre los estereotipos de género asociados a las mujeres que han sido identificadas por los docentes, evidencian la persistencia de patrones culturales ampliamente documentados que atribuyen roles y características específicas a las mujeres. Se reafirma la creencia de que las mujeres tiene una mayor facilidad para la expresión emocional y comunicación asertiva (Colás y Villaciervos (2007); así como una mayor preocupación por la apariencia física centrado en el cuerpo femenino sobre el que se establecen patrones de atracción y actitudes relacionadas con el cuidado corporal (Galván, 2019). Estas representaciones son respaldadas por la Teoría de la Congruencia de Roles, la cual vincula la feminidad a rasgos de calidez y sociabilidad, mientras que roles instrumentales y de liderazgo son asociados a la masculinidad, lo que genera presión en las mujeres que buscan ascender profesionalmente (Eagly & Karau, 2002; Heilman, 2012). Investigaciones reafirman la persistencia de esta doble vinculación y destaca que el estereotipo de que las mujeres son muy emocionales es una barrera sutil que las excluye de cargos que impliquen tomar decisiones en diversos ámbitos.

Un hallazgo crucial es la percepción de que el desarrollo académico no es prioridad para las estudiantes, sino que su proyecto de vida debe centrarse en la formación familiar y crianza de los hijos. Esta representación es un factor significativo en la deserción escolar femenina (Vergaray & Benavides, 2020). Esta situación se exacerbó drásticamente durante la pandemia y la virtualidad, pues la afectación económica obligó a los padres a trabajar fuera del hogar, y dejaron a las hijas mayores a cargo del hogar y del cuidado de sus hermanos menores. Se les responsabiliza de estas labores a las mujeres al considerar al cuidado como uno de sus principales roles sociales (Pérez, 2019). Estudios realizados posterior a la pandemia indican que el tiempo dedicado a tareas del hogar por parte de las estudiantes aumentó en un 18% durante la cuarentena, lo cual repercute directamente en el tiempo que dedican a los estudios (Hernández et al., 2022). Esto se refleja en estudios que indican que la crisis sanitaria intensificó la división sexual del trabajo y generó un retroceso en la participación laboral femenina y aumento desproporcional del trabajo de cuidado del hogar (CEPAL, 2022).

No obstante, es necesario mencionar que estos resultados, si bien podrían considerarse como factores que perpetúan ideas respecto a los roles y lo que se espera de las mujeres, no reflejan necesariamente los cambios que se han producido en nuestra sociedad durante los últimos años. En la actualidad, los estereotipos asociados a lo femenino y masculino experimentan nuevas formas de ver, comprender y analizar que no necesariamente concuerdan con los modelos hegemónicos tradicionales (Vargas, 2022). Ello se observa en una mayor incursión de figuras femeninas en el ámbito científico y en la mayor importancia que se le ha brindado al desarrollo académico y profesional de las mujeres. Pese a este impulso, la brecha de género se ha desplazado (de falta de acceso a falta de confianza); se ha documentado que pese a que las estudiantes muestran destreza en ciencias y matemáticas reportan mayor inseguridad y autopercepción negativa en estas áreas (UNICEF, 2023). Cabe mencionar que, de manera recíproca, los varones también se han involucrado más en las labores domésticas, se

le ha brindado una mayor importancia al desarrollo en su conexión emocional y un incremento en la preocupación del cuidado del aspecto físico (Vargas, 2022).

Respecto al segundo subtema “estereotipos de género identificados por los docentes asociados a los varones”, los resultados evidencian la persistencia de representaciones que configuran bajo determinados parámetros la figura masculina en la sociedad peruana.

Uno de los estereotipos centrales postula la necesidad de priorizar y garantizar el desarrollo académico y profesional del varón. Esta se fundamenta en la asociación de la figura masculina con el rol de proveedor de la familia, lo que se traduce en referencia por la educación formal masculina, el cual se trató de un sesgo identificado por los participantes:

*Participante 6 “(...) el rol protagónico, en la familia, es la madre y la madre por lo general es machista y es ella quién apoya más al hijo varón que a la mujer, me dejó entender, por lo que hay más oportunidades; mi hijito es varón y necesita ir a universidad mi hijita es mujer ¡ah! qué estudie cosmetología que estudie por acá no más cerca porque si va más allá es el peligro no tengo para el pasaje en cambio el varoncito tiene mayor posibilidad (...)” (varón, 58 años).*

La rigidez de esta diferenciación, que prohíbe conductas asociadas a lo femenino, con el objetivo de reafirmar la fortaleza masculina, se extiende a los roles sociales. De esta manera, el patrón binario se manifiesta en el postulado de que los varones no deben realizar actividades domésticas o quehaceres del hogar; al estar asociados históricamente a la figura femenina (Pérez, 2019).

*Participante 1 “(...) a veces también las familias patriarcales tienen que lo que por ser hombres ellos nomás salen a trabajar y que las mujeres -no- tienen que estar, en la casa, para que cuiden a sus hijos -no- (...) eso es lo que también para que cuiden a los hijos estén pendiente de los hijos -no- eso también he visto, en algunas familias, (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 8 “(...) porque la misma sociedad nos ha tipificado que uno debe hacer esto que un varón debe de trabajar -hacer esto- y que la mujer debe ser la que cuide a los hijos (...)” (varón, 53 años).*

Asimismo, los hallazgos indican una percepción generalizada entre docentes de que los varones experimentan mayor dificultad para comunicarse asertivamente y expresar sus

emociones. Esto genera problemas durante la convivencia entre compañeros, ya que a este factor se suma una predisposición a conductas agresivas que se manifiestan a través de juegos bruscos o lenguaje soez durante sus interacciones:

*Participante 5 “Sí en algunos grupos en algunos salones si hay conflictos la convivencia pues hace se hace un conflicto los chicos porque no pueden comunicarse asertivamente (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 3 “(...) a diferencia de la facilidad comunicativa más asociada a las mujeres los varones tienen varios problemas para expresarse -no- también hay predisposición a conductas más como que agresivas en sus interacciones con juegos bruscos o también el empleo de palabras soeces esto se presenta (...)” (varón, 46 años).*

De igual forma, se identifican estereotipos que establecen como mandato la fortaleza y dominancia para los varones y se exige la exclusión de cualquier conducta que sea percibida como debilidad. Este mandato lleva a la prohibición de determinadas conductas que son asociadas a las mujeres y cuya transgresión puede generar mofas y/o estigmatización social, lo cual funciona como mecanismo social que asegura la represión emocional como el pilar de la masculinidad hegemónica:

*Participante 2 “(...) en nuestra sociedad han criado a los varones de que bueno el varón tiene que ser fuerte, tiene que demostrar de qué es este el hombre, de que, no llora de que como solamente las mujeres lloran y que si un hombre llora está demostrando debilidad y es cobarde (...)” (mujer, 55 años).*

*Participante 3 “(...) los varones tienen que ser bien hombrecitos -bien no- bien machitos entre comillas -no- que nunca lloremos (...) cuando lloran sienten que es cosa de las mujercitas (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 7 “(...) el varón porque es varón no tiene que llorar -no- de repente si un chico estaba llorando le decían que maricón por qué lloras (...) cuando había una pelea uno contra uno a veces entre varones había si de repente uno lloraba porque el otro le había lastimada mucho y le decía porque lloras -no- no debes llorar eres hombre (...)” (mujer, 54 años).*

Los docentes también han identificado una imagen estereotipada de los varones en el ámbito de las relaciones sentimentales. Esta se basa en las expectativas de que los varones deben mantener múltiples parejas para afirmar su masculinidad ante otros varones y que estas se caractericen por ejercer dominio y control sobre sus parejas:

*Participante 3 “(...) este que tengamos muchas enamoradas -no- bueno lo varones en el colegio ya pues tengo que estar con dos chicas -no- digo que a la vez signo de vez en cuando, sino no son hombrecitos (...)” (varón, 46 años).*

*Participante 2 “(...) los chicos quieren ser absorbentes -no- celosos y pues autoritarios (...) están ahí mirando a sus compañeras que les gustan o a su enamorada hemos presenciado esos casos; hemos tenido inclusive -joven- cacito de estudiantes que habían violentado físicamente a sus compañeras siendo sus enamoradas (...)” (mujer, 55 años).*

Los hallazgos postulan que los varones adolescentes se caracterizan por presentar dificultades para comunicarse asertivamente y manifiestan una conducta controladora, dominante y posesiva, en especial con sus parejas sentimentales (Rodríguez, 2021). Esta conducta concuerda con estereotipos de género tradicionales sobre la figura masculina asociadas a la escasa capacidad comunicativa o a la primacía de la racionalidad sobre la expresión de las emociones en comparación con las mujeres (Ayón, 2020; Bassi & Nocetti, 2023).

La represión emocional es el componente central de esta masculinidad hegemónica. Los estereotipos sociales exigen que los varones mantengan el control estricto sobre sus emociones y actúen de forma racional (Galván, 2019; Fleming et al., 2015). En esta se queda prohibido la manifestación de vulnerabilidad en especial la relacionada con el llanto (Colás & Villaciervos, 2007). Esta dicotomía emocional refuerza a la oposición binaria de género, en al que la expresión libre de los sentimientos y emociones queda asociada a la figura femenina, mientras que la fortaleza a la figura masculina (Gil, 2020; Contreras et al., 2023).

Sumado a la represión emocional, la masculinidad se define por el rol de proveedor económico (OIT, 2024). Esto se replica en los estereotipos de género que priorizan el desarrollo académico y profesional de los hijos varones (Valdivieso & Rosas, 2022). Datos nacionales corroboran que este rol de proveedor se mantiene como una expectativa de género central, lo

que significa la inversión desigual de los recursos y esfuerzos en la trayectoria educativa masculina (UNICEF, 2020; MIMP, 2017).

Estos estereotipos de género asociados a los varones e identificados por los docentes demuestra la férrea permanencia de la masculinidad hegemónica en el entorno social peruano, especialmente presentes en la continuidad de las conductas de dominancia y posesividad en las relaciones de pareja (Rodríguez, 2021). No obstante, esta permanencia coexiste con ciertas flexibilizaciones en el ámbito emocional (Bassi & Nocetti, 2023). Se observa una tendencia a la normalización de la expresión emocional y una mayor conexión con los sentimientos por parte de los varones (Courtenay, 2011), lo cual representaría un avance hacia el desarrollo de masculinidades diversas y saludables (Pérez, & Donaires, 2023).

Es fundamental resaltar que los estereotipos de género, especialmente los asociados a la figura masculina, se construyen a partir de una oposición dicotómica a los atributos de las mujeres (Gil, 2020). Esta lógica binaria busca establecer una diferencia y delimitación rígida entre ambos sexos. Debido a ello, los estereotipos rara vez se presentan explícitamente en conjunto; al contrario, se expone el rol asociado a un género y se asume implícitamente que el otro género queda excluido de esa característica (Contreras et al., 2023). Resulta preocupante que se mantengan y reproduzcan estos estereotipos que, en última instancia, buscan establecer una relación de subordinación de la figura femenina ante la masculina, y perpetúan las dinámicas de poder desiguales en las interacciones sociales y afectan a los adolescentes (Herrera & Lira, 2023).

En el caso del tercer subtema “estereotipos de género identificados por los docentes asociados a la pareja ideal de sus estudiantes”, los docentes han identificado que sus estudiantes varones mantienen criterios de selección de pareja arraigados en el control y los estereotipos de género machistas, los cuales valoran y resaltan cualidades que implican sumisión y

restricción de la autonomía femenina, así como cumplir determinados criterios o cánones de belleza establecidos socialmente:

*Participante 5 “(...) ¿cómo te gustaría que fuera tu futura pareja? porque en quinto año se trabaja lo que es las relaciones de pareja y uno de ellos me dijo que le gustaría que sea muy callada que sea callado que sea tranquila, pero ¿por qué quieres que sea una chica tranquila? porque hay un prejuicio de que si una chica es extrovertida una chica alegre le van a sacar la vuelta (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 2 “(...) -porque- porque hay un prejuicio de que las chicas que no salen a fiestas que son más tranquilas y no salen a cada rato son buenas chicas para estar en una relación (...)” (mujer, 55 años).*

*Participante 8 “(...) los cánones de estos chicos mencionan que sus parejas deben de ser bonitas, guapas -no- las chicas deben de estar en los parámetros de belleza (...)” (varón, 53 años).*

Esta valoración del rol sumiso (callada y tranquila) se mezcla con la exigencia del recato en la vestimenta, en la cual cualquier atuendo que pueda ser considerado como “provocativo” y se traslada la responsabilidad a la víctima al apelar la búsqueda de la falta de respeto:

*Participante 5 “(...) unos chicos me dijeron que la mujer tenía la culpa porque ella se vestía se viste esa forma para que le falten al respeto como si lo buscara (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 2 “(...) para que no les falten el respeto -no- las chicas deben de salir con vestimentas menos provocadoras -no- porque se exponen a que los chicos las piropéen o se sobrepasen (...)” (mujer, 55 años).*

Como última característica que los docentes han identificado que los estudiantes varones consideran al momento de establecer una relación amorosa es que estas cumplan con los parámetros de belleza que la sociedad ha establecido:

*Participante 3 “(...) las chicas, mayormente, se arreglan mucho se maquillan andan bien arregladita -no- porque los chicos les hacen caso más a las chicas atractivas -no- (...)” (varón, 46 años).*

Estos hallazgos demuestran que los estudiantes reproducen estereotipos de género que establecen a la mujer ideal bajo 2 criterios resaltantes: que sean recatadas y tranquilas, lo que refleja de la cultura social que valora cualidades que implican sumisión y restricciones a la

autonomía femenina (Pérez, 2019; Lagarde, 2022); y físicamente atractivas, con lo cual se resalta la adhesión a cánones de belleza hegemónicos (figura delgada y/o cuerpo voluptuoso) como requisito para la pareja mediante el cual se cosifica el cuerpo femenino y lo reduce a un objeto de deseo (Galván, 2019; Eagly & Wood, 2012; Parga, 2022). Cabe mencionar que el segundo criterio mencionado se encuentra íntimamente relacionado con estereotipos que exigen el recato en la vestimenta de las mujeres y todo atuendo considerado como “provocativo” es interpretado como una intención de la propia mujer de ser agredida o que se le falte el respeto (traslada la responsabilidad del agresor a la víctima) (Sánchez & Díaz, 2021). Estos criterios del ideal en una pareja, los cuales se encuentran inmersos en percepciones estereotipadas perpetúan desigualdades de género en las relaciones afectivas (Herrera & Lira, 2023).

En el cuarto subtema “cambios y/o rupturas de estereotipos presentes en la sociedad peruana”, los hallazgos evidencian una serie de alteraciones en los roles de género tradicionales presentes en la sociedad peruana producto de las medidas implementadas durante la pandemia. De acuerdo a lo reportado por los docentes, este contexto de crisis principalmente económico, debido a la reducción del trabajo presencial y por ende ingresos económicos familiares aceleró la ruptura de tres fenómenos claves:

En el primero se observó una mayor presencia e integración de las mujeres en el ámbito laboral, especialmente en sectores socioeconómicos medios y bajos. En segundo lugar, como consecuencia de la ausencia de la figura femenina (por la necesidad de trabajar y percibir remuneración económica) y el confinamiento, se incrementó el número de varones que se involucran en las labores del hogar y el cuidado de los hijos. En tercer lugar, se identificó un mayor interés por parte de las familias e instituciones educativas para incentivar a las estudiantes en la elección de profesiones relacionadas con las matemáticas, ciencias y tecnologías (STEM).

*Participante 1 “(...) he visto algunas otras familias que -ambos- ambos -este- han salido tanto las parejas el esposo y la esposa -no- han salido a trabajar porque por la misma con el problema económico que han tenido dentro del hogar -no- entonces ha tenido que aceptar el esposo que ella también tiene que apoyar, pero aceptado como que lo ha hecho por medio del diálogo conversando convenció a su esposo de que tiene que salir ella también a trabajar para poder aportar dentro del hogar por esta pandemia (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 2 “(...) está nueva juventud tú la vez, desde chiquito, desde chiquito -también- he ido observando de que ahora el hombre y la mujer ambos trabajan en la casa y se distribuyen los roles y todo (...)” (mujer, 55 años).*

*Participante 4 “(...) ahora en las familias a las hijas, a las chicas, motivadas también en sus casas para que sean ingenieras entonces tienen que estar en ese rubro de las matemáticas e incentivan y fomentan que elijan esta carrera o que se relacionen con la ciencia (...)” (mujer, 54 años).*

Estos hallazgos se encuentran relacionados con la ruptura de una serie de estereotipos de género que reducen el rol femenino al cuidado del hogar y asigna al varón como proveedor (MIMP, 2017). Cabe mencionar que si bien se tratan de estereotipos presentes antes de la pandemia es producto de esta que se aceleraron los cambios y rupturas. En especial el ingreso de la mujer al mercado laboral modificó la dinámica familiar y desafió la división sexual del trabajo al promover un modelo de corresponsabilidad económica (BID, 2023). Este se trata de un cambio producto de la necesidad económica del momento y no por una decisión de empoderamiento de las mujeres (UNICEF, 2020; World Bank, 2021).

Por otra parte, la redistribución de los quehaceres del hogar representa un cambio y ruptura al integrar la figura masculina al ámbito doméstico (International Labour Organization, 2020). Este incremento de la participación masculina debilitó el estereotipo de género de la

incapacidad de los varones para realizar tareas domésticas o del cuidado de los hijos; no obstante, es necesario precisar que este trabajo aún recae en las mujeres (ONU Mujeres, 2020).

Por último, el mayor interés por parte de las familias e instituciones educativas por fomentar en las estudiantes mujeres a elegir carreras relacionadas con las matemáticas, ciencias

y tecnologías (STEM) rompe con el estereotipo que postula una predisposición inherente en la figura masculina a elegir carreras que requieran destreza matemáticas científica y tecnológica (Bellido, 2021). Este fenómeno favorece una visión igualitaria en la educación y en el ámbito laboral, en el que el esfuerzo y dedicación es un elemento trascendental para el desenvolvimiento en una carrera profesional independientemente del factor biológico (sexo) (Chavatzia, 2017; Straza, 2024).

No obstante, y pese a los cambios positivos identificados en la discontinuidad de algunos estereotipos de género, se identificaron cambios negativos producto de la crisis económica por la pandemia, especialmente en familias con escasos recursos económicos. En estos contextos se observó la perpetuación de la desigualdad, debido a que, en su mayoría, las hijas mayores fueron asignadas al cuidado de los hermanos menores y a los quehaceres domésticos. Este fenómeno obligó a las estudiantes a dejar sus estudios para priorizar el desarrollo académico de sus hermanos varones (UNICEF, 2020; OIT, 2022).

El último subtema la “explicación que los docentes brindan a la presencia de estereotipos relacionados al ámbito académico y profesional” reveló una fuerte inclinación a apelar a factores biológicos o físicos como elementos causales de las diferencias de destrezas según el sexo. Este se trata de un enfoque que carece de sustento científico y perpetúa una serie de sesgos que naturalizan las desigualdades entre mujeres y varones. Para ello se resaltan dos componentes claves en la justificación docente:

El primer componente sugiere que las diferencias de desempeño se deben a la composición muscular y la fuerza física inherente a cada sexo. Se emplea el argumento de que la “naturaleza” biológico hace a las mujeres más delicada (en términos de masa muscular y fuerza), lo cual limita su capacidad de acción en ciertas actividades físicas o laborales, mientras que la mayor fuerza y masa muscular del varón lo faculta para tareas que requieran esfuerzo:

*Participante 2 “(...) contra pongo con lo que dicen no todos pueden hacer los hombres yo digo partiendo de la naturaleza humana hablando de físicamente como te digo el varón su naturaleza humana su*

*naturaleza es desarrollar digamos este tiene mayor fuerza mayor masa muscular y mayor fuerza física lo que una mujer una mujer una dama biológicamente hablando digamos hablando de física muscular es más delicada -no- entonces no llevar a los extremos (...)" (mujer, 55 años).*

*Participante 6 "(...) hay ciertos márgenes (...) la mujer puede también jugar realizar algunas actividades digamos un poco físicas igual que el hombre, pero también tiene que partir de la naturaleza de lo que ella es dama una mujer una dama es más delicada en cuanto a la conformación este -física-física hablando de masa muscular (...)" (varón, 58 años).*

El segundo componente apela a supuestas diferencias en el desarrollo cerebral de varones y mujeres para justificar la mayor facilidad para realizar determinadas actividades académicas y por ende predisposición en la elección de una profesión:

*Participante 3 "(...) los chicos, quizás, que los chicos tenemos un lado del hemisferio del cerebro más desarrollado, en el área matemáticas, en el aspecto numérico, me imagino -no- (...) también creo que es el aspecto también es algo físico -no- el cerebro que tenemos en hemisferio dónde se desarrolla tanto para el varón como para la mujer (...)" (varón, 46 años).*

Estos hallazgos refuerzan una serie de estereotipos de género que son perjudiciales para los estudiantes. Esto debido a que limitan las acciones y actividades de las personas basadas únicamente en factores biológicos inherentes que favorecen a varones y desfavorecen a las mujeres (OIT, 2022).

Asimismo, estas explicaciones generan confusión al presentar las diferencias biológico promedio (como la musculatura de las personas) como elemento determinante para la asignación de roles. Con ello se ignora la capacidad de maleabilidad del potencial humano y la primacía de factores como el entrenamiento, esfuerzo y motivación en el desarrollo de actividades académicas y laborales (López & García, 2024), los cuales, en muchos casos, no requieren de fuerza bruta para desempeñarse en ellos (BID, 2023). Por otra parte, el apelar al modelo de las diferencias en el desarrollo cerebral de las personas de acuerdo al sexo constituye un caso de neurosexismo (Rippon, 2019). Esta postura refuerza los estereotipos que establecen que las materias y carreras STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) son

exclusivos de la figura masculina (Contreras et al., 2023). Esto refleja una forma de sexismo académico que, al igual que los estereotipos culturales, intenta mantener la segregación vocacional y desincentivar la participación femenina en estos campos, basadas en una supuesta capacidad innata (Straza, 2024; Valdivieso & Rosas, 2022).

Es necesario precisar que estas posturas de los docentes carecen de sustento científico riguroso. Al contrario, investigaciones en neurociencias y metaanálisis refutan la existencia de un cerebro masculino o femenino con diferencias estructurales o funcionales significativas que determinan la habilidad matemática de las personas (Rippon, 2019). Las diferencias en el desempeño en el desempeño en STEM se explican con factores socio-culturales que incluye la exposición temprana a sesgos y “profecías autocumplidas” en los salones de clase y no por lo biológico (Straza, 2024; Vianna, 2023). Por otra parte, también se observa que estas justificaciones biológicas actúan como mecanismo de anclaje social que transforma las creencias culturales en verdades naturales (Jodelet, 1986). Esto provoca la desresponsabilización de la sociedad y sistema educativo de las desigualdades y dificulta la lucha contra la segregación ocupacional; esto al asumir que las trayectorias profesionales desiguales son inevitables al partir de la naturaleza humana (Martínez & Rivas, 2021).

Finalmente, la persistencia de estos discursos docentes son clara evidencia de que los estereotipos de género se mantienen vivos en el sistema educativo y requieren de una desconstrucción profunda para garantizar la equidad de oportunidades académicas y laborales.

### **Agentes de transmisión de los estereotipos de género**

El quinto tema de análisis se centró en identificar “los agentes de transmisión de los estereotipos de género”. En estas los docentes reportaron diversos agentes con los cuales los estudiantes interactúan a lo largo de su proceso de desarrollo y aprendizaje. Se identifican dos

niveles de influencia; la sociedad como macro-transmisor y los cuidadores principales como micro-transmisores en el ámbito familiar.

Respecto al primer subtema “la sociedad como macro-transmisor de estereotipos de género”, los docentes identifican a la sociedad como le principal agente que establece, fomenta y sanciona los roles de género. Se destacan tres factores fundamentales:

La sociedad impone un conjunto de normas prescriptivas sobre cómo deben de comportarse y actuar las personas en función de su sexo biológico (Moscovici, 1984). Estas normas actúan como un chip mental que limita el desarrollo de habilidades y destrezas que no son consideradas como parte de su género:

*Participante 1 “(...) desde pequeños se les mete como un chip en su cabecita de que -no- no eres hábil en tal cosa -no- no lo vas a hacer bien y como que ellos se sienten atrapados en no poder demostrar sus habilidades y sus destrezas -no- por eso se limita, se cohíbe (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 8 “(...) porque la misma sociedad nos ha tipificado que uno debe hacer esto que un varón debe hacer esto que la mujer debe ser esto (...)” (varón, 53 años).*

Asimismo, los docentes señalan que la propia sociedad se encarga de propiciar y fomentar la adherencia de varones y mujeres a un marco conceptual preestablecido, mediante esto se busca que tanto varones como mujeres se conduzcan bajo estas normas. La salida de estos lineamientos implica una ruptura de las normas sociales. Esto demuestra el alto componente prescriptivo de los estereotipos, que define que es correcto y normal (Bellido, 2021).

*Participante 8 “(...) porque la misma sociedad nos ha tipificado que uno debe hacer esto que un varón debe hacer esto que la mujer debe ser esto (...) por la sociedad se acostumbrado a estar en una en un cuadrado y basta que salga de esos lineamientos y ya fuiste (...)” (varón, 53 años).*

*Participante 4 “(...) de este marco -no- es amplio y es todo lo correcto y no solamente para varones también para las niñas todos están dentro de este marco y si salen de este marco entonces tienes que asumir tu responsabilidad (...)” (mujer, 54 años).*

Por otro lado, la permanencia y transmisión de estos estereotipos se realiza mediante el castigo social. Toda persona que no cumple con el marco de roles, conductas y características recibe una sanción, la cual puede manifestarse en forma de etiqueta social, rechazo, burla o violencia.

*Participante 8 “(...) por la sociedad se acostumbrado a estar en una en un cuadrado que basta que salgas de esos lineamientos y ya fuiste (...); por ejemplo, no tienes enamorada por buen tiempo lo pueden tipificar como gay (...) uno de mis hijos siempre está con un mejor amigo y que todo su fotos en Instagram o sea con su mejor amigo que ya hay algo no que ya tiene creo que tendencias (...)” (varón, 53 años).*

*Participante 7 “(...) sí te puedo decir -si- si un chico estaba llorando le decían oye maricón porque lloras (...) y le decía porque lloras -no- no debes llorar eres hombre y así te etiquetan porque no sigues lo establecido para los varones (...)” (mujer, 54 años).*

En síntesis, este subtema postula que la sociedad funge como el principal trasmisor macro de los estereotipos de género al establecer un conjunto de normas o marco conductual sobre lo que socialmente se espera de los varones y mujeres (Bellido, 2021). Los estereotipos de género, al ser ideas construidas socialmente sobre el comportamiento, sentimientos y actitudes esperadas, poseen un componente alto de control social (Bonder, como se citó en Bellido, 2021; Pérez & Donaires, 2023). Este control no es estático las normas de género persisten incluso en sociedad que han realizado avances en la equidad de género; y la desviación de estas se percibe como una amenaza al statu quo (Muñoz & Pérez, 2024).

Es la propia sociedad que fomenta la adherencia de las personas a estos marcos conductuales mediante el uso de sanciones (Cook & Cusak, 2010; Vianna, 2023). Esta función reguladora se sostiene bajo el concepto de vigilancia social (Rojas & Barría, 2024); en esta los pares y la comunidad actúan como agentes de coerción para mantener la conformidad. La rigidez de este sistema se vincula directamente con la masculinidad hegemónica, la cual exige la obediencia estricta a los roles dominantes y sanciona cualquier manifestación de feminidad o debilidad en los varones (Martínez & Rivas, 2021).

Si un individuo se desvía de estas normas o roles, los propios miembros de la sociedad se encargan de sancionarlo socialmente mediante el rechazo, burlas, o formas más severas de violencia y discriminación (Contreras et al., 2023; Gil, 2020). Mediante este sistema se asegura la reproducción intergeneracional del orden de género establecido, debido a que el costo social que implica no seguir con este marco conductual, muchas veces, supera el beneficio de la expresión auténtica (García & Rivas, 2024).

En el caso del segundo subtema “el ámbito familiar como micro transmisor de estereotipos” los docentes han identificado que el ámbito familiar es el entorno micro social con mayor impacto en la infancia y adolescencia de las personas. En esta los cuidadores principales son los principales agentes directos que internalizan y replican los estereotipos. Ante esto los participantes identificaron tres factores clave que justifican este fenómeno de transmisión:

El primero de estos postula la “interacción constante en el entorno familiar” como el vehículo primario a través del cual los cuidadores transmiten sus valores, costumbres, creencias, conductas, entre otros que ellos mismos internalizaron desde la infancia.

*Participante 1 “(...) a veces también la familia patriarcales tienen que -lo que- por ser hombres ellos nomás salen a trabajar y que las mujeres -no- tienen que estar en la casa para que cuiden a sus hijos no (...) para que cuiden a los hijos y estén pendiente de los hijos -no- eso también he visto en algunas familias (...) porque a veces, desde pequeños, se les mete como un chip en su cabecita de qué -no- no eres hábil en tal cosa -no- no lo vas a hacer bien y como que ellos se sienten atrapados en no poder demostrar sus habilidades y sus destrezas -no- y se limita, se cohibe (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 2 “(...) nuestra sociedad en las familias se han criado los varones -de que- bueno el varón tiene que ser fuerte tiene que demostrar que es este el hombre de que no llora de que como solamente las mujeres lloran y que si un hombre llora está demostrando debilidad y es cobarde (...)” (mujer, 55 años).*

Con respecto al segundo factor, la adhesión a los estereotipos de género y funciones se producen mediante el aprendizaje por observación o modelado vicario; las expectativas,

especialmente en los roles femeninos, son transmitidos y aprendidos desde la infancia a través de la observación de las figuras femeninas más cercanas (madres, abuelas, tías, entre otros):

*Participante 5 “(...) yo creo que se debe a la forma de crianza no a los modelos que ellos ven en sus hogares -no- básicamente (...)” (mujer, 56 años).*

*Participante 3 “(...) me imagino porque sus compañeras son mamás, su tía, su prima han sido así ven que -son-, son, no quieren cambiar (...), pero pienso que es eso los valores que le dan cada mamá la mamá como mujer a la hija la formado de esa manera (...)” (varón, 46 años).*

El tercer factor considerado como el más crítico y con mayor recurrencia es la identificación de conductas y creencias machistas imperantes en las madres, quienes son las que asumen el rol protagónico en la crianza. Esta internalización de creencias y conductas machistas se manifiestan en la priorización de la educación y el desarrollo profesional de los hijos varones sobre las hijas:

*Participante 6 “(...) rol protagónico en la familia es la madre y la madre por lo general es machista y es ella quién apoya más al hijo varón que la mujer, me dejo entender, por lo que hay más oportunidades mijito es varón y necesita ir a universidad mijita es mujer a que estudia cosmetología estudié por acá no más cerca porque si va más allá es el peligro no tengo para el pasaje (...) -prioriza- priorizan, por ejemplo, las niñas se quedan en la casa bajo el cuidado de están bajo el cuidado de sus menores hermanitos y priorizan ingresar a clase a sus hermanitos menores en nivel primaria y ellas por ejemplo dejan de lado asistir a sus clases (...)” (varón, 58 años).*

*Participante 3 “(...) esa mentalidad machista existe joven porque las mamás más apoyan a sus hijos en mi contexto real que le estaba diciendo donde laboro sin temor a equivocarme joven en 95% pertenece o son familias donde el rol protagónico en la familia es la madre y machista que apoya más al hijo que a su hija (...)” (varón, 46 años).*

Respecto a los agentes transmisores a nivel micro, la familia se establece como el principal entorno donde los cuidadores principales transmiten sus valores y, con ello, los estereotipos de género mediante la interacción constante (García & Rivas, 2024). Este proceso de socialización intergeneracional asegura que los estereotipos inculcados por los padres y

madres sean replicados por sus hijos e hijas, y, al mismo tiempo, genera una validación emocional de estos.

La asociación de la mujer con las actividades del hogar y la crianza se transmiten mediante la observación directa de las madres desde la infancia (Ormeño, 2017; Castro, 2018; Contreras et al., 2023). Este fenómeno se ve reforzado por la división asimétrica de las actividades del hogar y trabajos no remunerados; en estos espacios las adolescentes internalizan que su rol está subordinado a las necesidades domésticas, una forma de aprendizaje invisible, que reduce su disponibilidad para el estudio (Vázquez & Di Leo, 2021). Un hallazgo importante se centra en la conducta machista de la figura materna, que se manifiestan al priorizar la educación y el desarrollo del varón sobre el de la mujer (Muñoz & Pérez, 2024).

Esta priorización se traduce en la asignación de las labores de cuidado a las hijas y se perpetúa la segregación educativa y la desigualdad de oportunidades académicas y laborales (UNICEF, 2020; Valdivieso & Rosas, 2022). Prueba de ello se evidencia en estudios que se realizaron con mujeres jóvenes quienes asuman roles de cuidado intensivos en sus hogares; se reportaron niveles más bajos de autoeficacia académica en áreas STEM, debido a la falta de modelos de rol y tiempo que les permitiera fortalecer sus competencias en estas áreas (López & Álvarez, 2021). En síntesis, la familia no solo se trata de un receptor pasivo, sino un agente activo y central que actúa en la reproducción de las normas de género y actúa como vigilante que limitan las expectativas y el futuro de los adolescentes.

En conclusión, los resultados de este análisis revelan que el personal docente ha desarrollado representaciones sociales diferenciadas sobre sus propios estudiantes. Estas percepciones no son neutrales, sino que se encuentran profundamente influenciadas por los estereotipos de género preexistentes, los cuales actúan como filtros cognitivos y estas se emplean para interpretar el desempeño y la conducta de los adolescentes. Esta dinámica se vincula directamente con la profecía autocumplida, en la cual las expectativas sesgadas del

docente influyen en el autoconcepto y los logros reales de los estudiantes; de esta forma se valida el prejuicio producto de los estereotipos de género mediante la práctica docente.

A partir de esto se observa una marcada segregación, en la cual persiste la figura femenina en áreas académicas relacionadas a las letras, mientras que la figura masculina predomina en áreas como las ciencias y matemáticas. Ello se evidencia en las descripciones realizadas por los docentes en las que catalogan a sus estudiantes mujeres como detallistas, creativas y con mayor capacidad comunicativa, pero con dificultades intrínsecas en materias relacionadas a las matemáticas; mientras que, en contraste, los estudiantes varones son representados naturalmente competentes en áreas como las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), a pesar de mostrar un bajo compromiso escolar. Esta dicotomía refuerza el neurosexismo empleado para justificar la desigualdad de aptitudes de las personas basadas en las características biológicas; esto limita el desarrollo del potencial humano al ignorar que el aprendizaje es un proceso mediado por elementos como el esfuerzo y entrenamiento.

Fuera de las esferas académicas, estas representaciones basadas en estereotipos condicionan las formas de interacción social al segregarlas en base al sexo biológico de los estudiantes. Mientras que el recato, la obediencia y moderación en el lenguaje son exigencias normativas para las mujeres, la agresividad verbal y la dominancia física se naturalizan y, en ocasiones, se legitiman como mecanismos de afirmación de la masculinidad hegemónica en los varones. Esta naturalización de la violencia masculina y la pasividad femenina no se tratan de rasgos aislados, sino que constituyen una estructura de subordinación que perpetúan dinámicas de desigualdad. Estas conductas al ser normalizadas y no sancionadas en el entorno escolar transforman estas en espacios que reproducen la violencia simbólica, donde se enseñan que el dominio y la sumisión son componentes naturales en las relaciones de género.

Esta persistencia de los estereotipos se debe a que estas no se tratan de estructuras rígidas, sino se tratan de sistemas dinámicos que demuestran flexibilidad para adaptarse y

perdurar pese a los cambios contextuales. Este fenómeno de mutación en las justificaciones se evidenció en la transición hacia la educación a distancia: la creencia en la diligencia femenina mutó de la entrega física de los cuadernos durante la presencialidad a la valoración de la asistencia puntual y la disposición para encender las cámara y participación activa en la virtualidad. Estos hallazgos demuestran que, aunque las formas externas del comportamiento cambien, el núcleo del estereotipo de género permanece intacto y, al contrario, se buscan nuevas evidencias que permitan seguir con la limitación y catalogación de roles de género en base al sexo.

La crisis sanitaria provocada por la COVID – 19 actuó como catalizador que evidenció esta dualidad al provocar dos fenómenos ambivalentes. Por un lado, la crisis económica forzó la ruptura parcial de algunos roles tradicionales; se impulsó a las mujeres a involucrarse más en el sustento económico familiar y, al mismo tiempo, permitió que los varones se involucraran más en las labores domésticas. Este cambio representa un progreso en la democratización del hogar, al desafiar la división sexual del trabajo. No obstante, es necesario señalar que este avance coexiste con un fenómeno regresivo: la agudización de la brecha de género educativa.

Finalmente, el segundo fenómeno revela que la crisis de cuidados durante el confinamiento recayó desproporcionadamente en las hijas mayores, quienes asumieron la crianza de los hermanos menores para permitir la salida laboral de las madres. Esta carga doméstica ha derivado en una deserción escolar crítica y evidenciado que, ante los escasos recursos o tiempo, las familias y la sociedad tienden a priorizar el desarrollo y trayectoria académica de los hijos varones. De este modo, la pandemia no solo provocó cambios en la rutina de las personas, sino que también profundizó desigualdades estructurales, donde el acceso a la educación de las adolescentes quedó sometido a su rol tradicional de cuidadora, lo cual compromete su autonomía futura y refuerza el ciclo de exclusión académica.

A partir de los hallazgos y la discusión de resultados, se proponen las siguientes líneas de acción e investigación para profundizar en la equidad de género y la inclusión en el sistema educativo:

Se recomienda llevar a cabo investigaciones exhaustivas de carácter longitudinal sobre el impacto del confinamiento por la pandemia en el desarrollo de las interacciones socio comunicativas de los estudiantes. Es fundamental analizar como la asignación de roles relacionados al cuidado del hogar y de los hermanos menores ha operado como un factor determinante en la interrupción de la trayectoria educativa de las estudiantes mujeres.

Esta necesidad surge de los reportes de los docentes que señalan una alteración significativa en las dinámicas de trabajo colaborativo durante la virtualidad. Además, resulta crucial identificar y cuantificar a los estudiantes que se vieron obligados a abandonar sus estudios e identificar los motivos que propiciaron este fenómeno. En el contexto peruano, la brecha digital junto con la carga doméstica desigual ha invisibilizado una forma de deserción forzada que afecta principalmente a las estudiantes. Recopilar información (estadísticas) es vital para evidenciar el impacto de la crisis del rol de cuidado en la educación a distancia y, con ello, diseñar programas que permitan la reinserción escolar con enfoque de género.

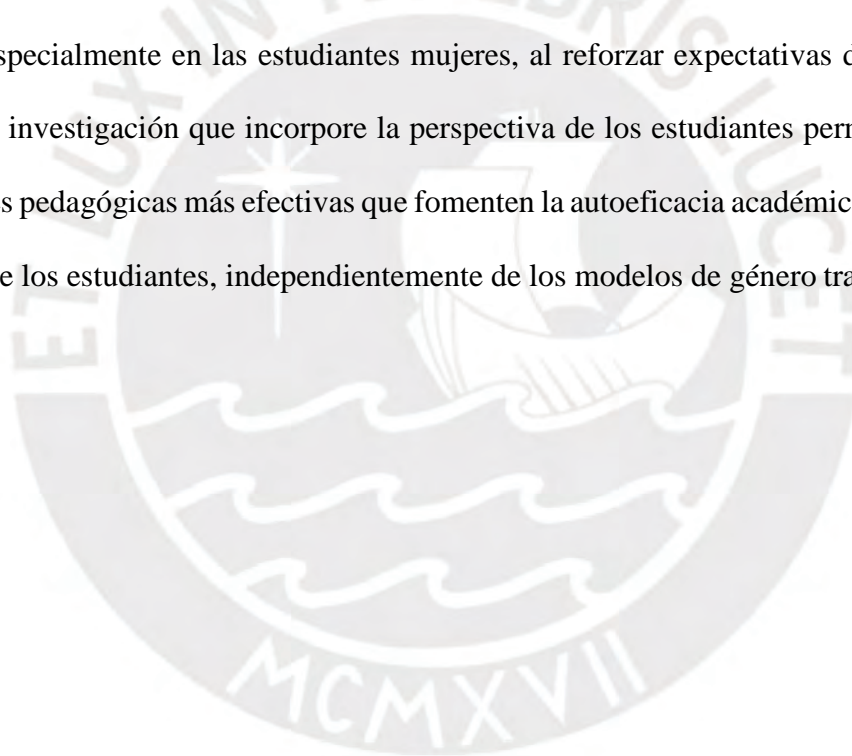
Además, se propone investigar las representaciones y discursos de los docentes entorno a la homosexualidad y las identidades no binarias. Los hallazgos de este estudio revelan la persistencia de prejuicios que patologizan la orientación sexual y la clasifican como una desviación sujeta a vigilancia y control social.

Especialmente en instituciones con marcos ideológicos rígidos con afiliación religiosa, estas percepciones generan un clima escolar hostil que vulnera el bienestar emocional de los estudiantes LGBTIQ+. Es necesario comprender cómo opera esta heteronormatividad en los salones de clase para transformar las dinámicas de exclusión en entornos seguros. Investigaciones futuras deberían centrarse en el impacto de estos sesgos en la salud mental y

la identidad de los adolescentes, y promover la formación de docentes basadas en derechos humanos y educación sexual integral.

Finalmente, se recomienda investigar el impacto de las representaciones docentes desde la perspectiva de los propios estudiantes. Mientras que este estudio analizó el discurso de los profesores, es crucial entender cómo los alumnos perciben y asimilan estos mensajes a través de la interacción con los docentes y demás estudiantes, mediante el cual se transmiten normas y valores de género de manera implícita.

La presencia de representaciones estereotipadas guía la interacción pedagógica y las conductas que los docentes premian o castiga. Estas acciones pueden limitar el desarrollo de la autonomía, especialmente en las estudiantes mujeres, al reforzar expectativas de pasividad o cuidado. Una investigación que incorpore la perspectiva de los estudiantes permitiría diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas que fomenten la autoeficacia académica y desarrollar el potencial de los estudiantes, independientemente de los modelos de género tradicionales.



## Referencia Bibliográfica

- Abric, J. C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogéne (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42-47). Blackwell Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2001-18604-002>
- Achilli, E. (1988). La práctica docente: Una mirada desde el sujeto y el saber. *Cuadernos de Antropología Social*, (2), 5-18.
- Allport, G. W., Clark, K. B., & Pettigrew, T. F. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Ames, P. (2006). Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación (Vol. 1). Instituto de Estudios Peruanos. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HHwOtPB2Tw8C&oi=fnd&pg=PA10&dq=Ames,+P.+\(2006\).+Las+brechas+invisibles:+desaf%C3%ADos+para+una+equidad+de+g%C3%A9nero+en+la+educaci%C3%B3n+\(Vol.+1\).+Instituto+de+Estudios+peruanos.&ots=3VGirS9zqC&sig=xbyWTQHH0wzgUvURyymDXjQ9kj0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HHwOtPB2Tw8C&oi=fnd&pg=PA10&dq=Ames,+P.+(2006).+Las+brechas+invisibles:+desaf%C3%ADos+para+una+equidad+de+g%C3%A9nero+en+la+educaci%C3%B3n+(Vol.+1).+Instituto+de+Estudios+peruanos.&ots=3VGirS9zqC&sig=xbyWTQHH0wzgUvURyymDXjQ9kj0#v=onepage&q&f=false)
- Arenas, D. S., & Cervantes, A. O. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia de la escuela. *Revista Educación*, 45(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/440/44066178006/44066178006.pdf>
- Astelarra, J. (2008). El sistema de género, nuevos conceptos y metodologías. Centro de Estudios Miguel Enríquez. [https://www.archivochile.cl/Mov\\_sociales/mov\\_mujeres/doc\\_gen\\_cl/MSdocgencl0014.pdf](https://www.archivochile.cl/Mov_sociales/mov_mujeres/doc_gen_cl/MSdocgencl0014.pdf)
- Ayón, R. (2020). Género, tecnología y educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 89-122. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/147>

- Banco Internacional de Desarrollo (BID) (2020). La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID - 19.
- Banco Internacional de Desarrollo (BID) (2021). Estudio revela alta desigualdad de género en empresas de América Latina. <https://www.iadb.org/es/noticias/estudio-revela-alta-desigualdad-de-genero-en-empresas-de-america-latina-y-el-caribe>
- Banco Internacional de Desarrollo (BID) (2023). Impacto de la pandemia en los roles de género: Evidencia de América Latina
- Banco Mundial (2024). Las mujeres tienen solo dos tercios de los derechos legales de los que gozan los hombres. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2024/03/04/new-data-show-massive-wider-than-expected-global-gender-gap>
- Bassi, M., & Nocetti, M. (2023). Roles y estereotipos de género en la educación: un análisis de la segregación vocacional en América Latina.
- Beltrán, M. (2021). Desigualdad y brechas de género en tiempos de pandemia. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. <https://www.comesco.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-08-Ferreira.pdf>
- Bellido, M. (2021). *Estereotipos docentes sobre el género de sus estudiantes en el ámbito universitario* (Tesis para Optar el Grado Académico de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo, Pontificia Universidad Católica del Perú). <https://tesis.pucp.edu.pe/items/fecaf904-1e6e-4760-8a99-efd076e0fe9f>
- Bello, M. (2022). Roles de género y esferas de desarrollo: Una revisión de las implicaciones sociales. *Revista de Estudios de Género y Sociedad*, 14(1), 88-105.
- Benavides, M. (2005). Educación de las niñas: Lecciones del proceso peruano. *Grade*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/66/034.%20Educaci%C3%B3n%20de%20las%20ni%C3%B1as.%20Lecciones%20del%20proceso%20peruano..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bonder, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*, 14-25.
- Bonilla, J. (2021). Sexismo Benevolente. *Revista Internacional de Sociología de la Educación (RISE)*, 10(1), 1-25.
- Borg, M. (2001). Teacher's Beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188.
- Blasco, T., & Otero, L. (2008). Técnicas cualitativas: la entrevista (I). *Nure Investigación*, (33).
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis, En H.Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (pp. 55-71). Washington DC: American Psychological Association.
- Browne, K. (1998). *Gender and society: The role of gender in shaping identity*. Routledge.
- Cabral, B., & García, C. (2000). Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o identidades de género. *Mérida*, 10, 1, 16.
- Caldevilla, D. (2010). Estereotipos femeninos en series de TV. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5598>
- Cabrera, T. (2024). Construcciones de relaciones de género entre las y los docentes dentro del espacio educativo. *Intercsticios sociales*, (28). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-49642024000200004&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-49642024000200004&script=sci_arttext)
- Callejo, M., & Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudios de un grupo de alumnos que comienza la educación secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana*, 10(2), 173-194. <https://emis.muni.cz/journals/BAMV/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf>

- Castillo, R., & Montes, B. (2014). Analysis of current gender stereotypes. *Annals of Psychology*, 30(3), 1044-1060.
- Castro, S. (2018). *La discriminación legal en el Perú ¿Se encuentran los trabajadores a tiempo parcial realmente protegidos por el derecho a la igualdad y a la no discriminación?* (Trabajo académico para optar el grado de segunda especialidad en Derecho del Trabajo y Seguridad Social, Pontificia Universidad Católica del Perú), Repositorio Institucional PUCP. <https://core.ac.uk/download/pdf/196540537.pdf>
- CEPAL (2022). La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género. <https://www.sidalc.net/search/Record/dig-cepal-11362-48363/Description>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID - 19.
- Ccama, C., Contreras, N., De la Cruz, A., Morales, M., & Silva, L. (2019). Roles de género en el hogar durante la pandemia: Un estudio de caso en Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(1), 88-105.
- Chacón, Y., & Galindo, L. (2020). Género y salud ¿Nuevas lecturas en tiempos de COVID - 19? [https://www.researchgate.net/profile/Yisel\\_Hernandez\\_Barrios/publication/345814040\\_Genero\\_y\\_salud\\_Nuevas\\_lecturas\\_en\\_tiempos\\_de\\_COVID-19/links/5faeb8ad299bf10c36789e15/Genero-y-salud-Nuevas-lecturas-en-tiempos-de-COVID-19.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Yisel_Hernandez_Barrios/publication/345814040_Genero_y_salud_Nuevas_lecturas_en_tiempos_de_COVID-19/links/5faeb8ad299bf10c36789e15/Genero-y-salud-Nuevas-lecturas-en-tiempos-de-COVID-19.pdf)
- Chavatzia, T. (2017). Cracking the code: Girls and wome´s education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>

- Colás, P., & Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de investigación educativa*, 25(1), 35-38.  
<https://revistas.um.es/rie/article/view/96421/92631>
- Connell, R. (2020). *Gender: In world perspective*. John Wiley & Sons.
- Contreras, G., Rojas, F., & Núñez, J. (2023). La influencia del género en las percepciones de los profesores sobre la conducta y el desempeño académico en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 123-140.
- Contreras, S., Olavarría, J., Celedón, R., & Molina, R. (2020). Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile. *Perfiles educativos*, 42(170), 60-76.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000400005&script=sci_arttext)
- Cook, R., & Cusack, S. (2010). *Estereotipos de género: perspectivas legales transnacionales*. Bogotá: Profamilia.
- Corilla, H. (2021). Atribuciones causales de éxito y fracaso de docentes sobre su desempeño en la evaluación formativa en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID – 19.  
<https://tesis.pucp.edu.pe/items/8a091adc-23ba-41fa-8196-5134634e3a1e>
- Corona, H., & Funes, D. (2015). Abordaje de la sexualidad en la adolescencia. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 74-80.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000127>
- Courtenay, W. H. (2011). *Men's health: From a gender perspective*. Johns Hopkins University Press.
- Da Silva, D. (2013). Lo legitimado y lo estigmatizado: Género y sexualidad en la educación sexual. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(3), 441-448.  
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28432389009.pdf>

- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.  
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v12n12a07picco.pdf>
- Díaz, S. & Parejo, J. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 24(3), 63-79.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230795005.pdf>
- Dominguez, N., Kitmang, J., & Manrique, G. (2018). ¿La escuela reproduce las desigualdades?: Segregación entre salones de clases. [https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2019/01/3if-cies-nd\\_jk\\_gm\\_0.pdf](https://cies.org.pe/wp-content/uploads/2019/01/3if-cies-nd_jk_gm_0.pdf)
- Domínguez, N., & Vargas, C. (2023). Efecto de los roles de género del hogar en Resultados Educativos de las niñas. <https://ideas.repec.org/a/bbj/invcie/782.html>
- Dovidio, J., Evans, N., & Tyler, R. (1986). Racial stereotypes: The contents of their cognitive representations. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(1), 22-37.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0022103186900399>
- Durán, A., & Flores, C. (2022). Participación activa en clases: factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas.  
<http://repositorio.filo.uba.ar:8080/xmlui/handle/filodigital/14803>
- Eagly, A. H., & Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological review*, 109(3), 573. <https://psycnet.apa.org/buy/2002-13781-007>
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 458-473). SAGE Publications.  
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/5017495#page=479>
- Espinoza, A. M., & Albornoz, N. (2023). Sexismo en educación superior: ¿cómo reproduce la inequidad de género en el contexto universitario? *Psyche (Santiago)*, 32(1).

[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282023000100101&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282023000100101&script=sci_arttext&tlng=en)

Fernández, E. (2024). Las representaciones docentes sobre jóvenes estudiantes secundarixs.

<https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4653>

Fleming, P., Gruskin, S., Rojo, F. & Dworkin, S. (2015). Men's violence against women and men are inter-related: Recommendations for simultaneous intervention. *Social Science y Medicine*, 146, 249-256.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953615301635>

Gaertner, S. (1973). Helping behavior and racial discrimination among Liberals and conservatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25(3), 335.

<https://psycnet.apa.org/record/1973-24777-001>

Galván, K. (2019). Estereotipos en adolescentes de una institución educativa pública 2018.

Lima.

[https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNMS\\_b1812d13d5aca10988ff26b1c3653fd3](https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNMS_b1812d13d5aca10988ff26b1c3653fd3)

García, S., & Rivas, L. (2024). Transmisión familiar de los estereotipos de género y su impacto en la elección de juguetes en la infancia. *Revista de Psicología y Ciencias de la Conducta*, 17(1) 10-25.

Garza, G. G. (2022). Estereotipos y elementos que intervienen en la perspectiva de género desde la perspectiva del alumnado. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), 12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9418135>

Gayoso, R. A. (2022). Sexismo ambivalente en estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Trujillo. <https://repositorio.upn.edu.pe/item/ec68b734-b311-44fd-aac7-5ed32351b97d>

- Gil, M. (2020). La construcción binaria de género en el discurso mediático. *Comunicación y Sociedad*, 17(1), 1-18.
- Glick, P., & Fiske, S. T (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21(1), 119-135.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1471-6402.1997.tb00104.x>
- Guel, J. A., & Martínez, M. G. (2019). Estereotipos de género y participación de la infancia en la escuela. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(1), 47-63.
- Gobierno de la Ciudad de México (abril de 2023). *El impacto de los estereotipos y roles de género*. Ciudad Innovadora y de Derechos.  
[https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Publicaciones/Boletin\\_Mujeres\\_CDMX\\_04-2023.pdf](https://semujeres.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Publicaciones/Boletin_Mujeres_CDMX_04-2023.pdf)
- Gobierno de México (s.f.). Conceptos básicos sobre género.  
<http://www.tfca.gob.mx/es/TFCA/cbEG>
- Gutiérrez, P. & Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 31(1), 109-125.  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129828/%c2%bfComo\\_se\\_transmiten\\_los\\_estereotipos\\_cul.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/129828/%c2%bfComo_se_transmiten_los_estereotipos_cul.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gutiérrez, P., & Llerena, M. (2023). Interacciones sociales en la virtualidad: Diferencias de género en la comunicación adolescente. *Revista de Psicología Social y Aplicada*, 33(1), 50-65.
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113-135.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191308512000093>

- Herrera, A., & Lira, S. (2023). Violencia simbólica y construcción de la pareja ideal en jóvenes universitarios. *Revista de Estudios de Juventud y Sociedad*, 16(1) 55-70.
- Hernández, C., Fernández, R., Zoido, P., & Almeyda, G. (2022). La trama de género de la pandemia. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/genero-y-educacion/>
- Horner, A. J. (2010). Cognitive processes involved in stereotyping. En L. R. Horn (Ed.), *The expression of negation* (pp. 127-163).
- Huaco, P. (2016). Estudiar y ser mujer en un contexto amazónico: influencia de la escolaridad en la feminidad de las alumnas awajún de un colegio secundario. <https://core.ac.uk/download/pdf/196542598.pdf>
- Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) (2024). Índice Global de Brecha de Género 2024. <https://imco.org.mx/indice-global-de-brecha-de-genero-2024/>
- Jiménez, R. (2005): El aprendizaje cultural de género desde la teoría sociocultural. Tesis doctoral (inédita). Departamento de MIDE. Universidad de Sevilla
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 469-494. <https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/2ffc8994382520916c6afa142a1a3b2b.pdf>
- Jovchelovitch, S. (2001). Social representations, public life and social construction. <https://eprints.lse.ac.uk/2649/1/Socialrepspubliclife.pdf>
- Lagarde, M. (2022). Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Siglo XXI Editores México. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TDDDeEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=Claves+feministas+para+la+autoestima+de+las+mujeres&ots=mXk2UwruTr&sig=80Ko0HvRGf7QLrZyQJHuvW5pIJ0#v=onepage&q=Claves%20feministas%20para%20la%20autoestima%20de%20las%20mujeres&f=false>

- Lindor, M. (2022). Masculinidad hegemónica, roles de género y violencia intrafamiliar en Puebla-Tlaxcala, México. *Revista de Ciencias Sociales*, (178), 55-76.  
<https://revistacienciasociales.ucr.ac.cr/html/05-LINDOR178/05-LINDOR178.html>
- López, D., & Álvarez, P. (2021). Autoeficacia y expectativas de resultado en la transición a la universidad: un análisis con perspectiva de género. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 173-191.
- López, I., & Platero, R. (2018). ¡Faltan palabras! Las personas no binarias en el Estado español. *ex aequo*, (38), 111-127. <https://ddd.uab.cat/record/226905>
- López, S., & García, M. (2024). Creencias de profesores sobre el esfuerzo y el género en el rendimiento académico. *Revista de Psicología del Deporte y el Ejercicio*, 17(1), 1-15.
- Marín, F. M., Casado, D. L., & Pozo, C. C. (2023). Miedo a hablar en público y la aceptación psicológica: un protocolo de intervención mediante realidad virtual basado en la Terapia de Aceptación y Compromiso. *Análisis y modificación de la conducta*, 49(179), 61-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8911345>
- Martínez, A., & García, P. (2019). Comportamiento adolescente y estereotipos de género en el aula.
- Martínez, S., & Rivas, L. (2021). Estereotipos de género y el desarrollo de habilidades socioemocionales en mujeres.
- Mendick, H., & Moreau, M. (2013). New media, old images: constructing online representations of women and men in science, engineering and technology. *Gender and Education*, 25(3), 325-339.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2012.740447>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2017). Conceptos fundamentales sobre el enfoque de género para abordar políticas públicas.

<https://www.gob.pe/institucion/mimp/informes-publicaciones/196756-conceptos-fundamentales-sobre-el-enfoque-de-genero-para-abordar-politicas-publicas>

Miyagi, I. (2016). Adolescentes mujeres y aprendizaje de las ciencias: nuevos rostros hacia nuevos caminos.

<http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/6050/Adolescentes%20mujeres%20y%20aprendizaje%20de%20las%20ciencias%20nuevos%20rostros%20hacia%20nuevos%20caminos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morales, J., & Moya, M. (2007). Definición de Psicología social. JF Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado—Compiladores (2007) Psicología Social.

Morán, R. (2017). Diagnóstico en violencia de género 2.0: percepciones y discursos de la comunidad educativa de un centro de Secundaria. <https://idus.us.es/items/467a5d51-8d35-4978-a00b-1451b8febd2>

Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*, 61-78.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis: su imagen y su público. In *El psicoanálisis: su imagen y su público* (pp. 366).

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. *Social representations.*, 3-69.

Moscovici, S. (2001). *Social representations: Essays in social psychology*. Nyu Press.

[https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0fA8DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=Moscovici,+S.+\(2001\).+Social+representations:+Essays+in+social+psychology.+Nyu+Press.+&ots=5xLbUELoNS&sig=RCmx\\_xLS94DSCXKXD5oOuZqGyFs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Moscovici%2C%20S.%20\(2001\).%20Social%20representations%3A%20Essays%20in%20social%20psychology.%20Nyu%20Press.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=0fA8DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP7&dq=Moscovici,+S.+(2001).+Social+representations:+Essays+in+social+psychology.+Nyu+Press.+&ots=5xLbUELoNS&sig=RCmx_xLS94DSCXKXD5oOuZqGyFs&redir_esc=y#v=onepage&q=Moscovici%2C%20S.%20(2001).%20Social%20representations%3A%20Essays%20in%20social%20psychology.%20Nyu%20Press.&f=false)

- Muñoz, S. (2001). En busca del Pater Familias: Construcción de identidad masculina y paternidad en adolescentes y jóvenes. En S. Donas (comp.) *Adolescencia y Juventud en América Latina* (pp. 243-266). Cartago: Libro Universitario Regional.
- Muñoz, M. (2014). Estereotipos, prejuicios y discriminación: Conceptos y relaciones. *Revista Psicológica Social*, 29(2), 231-248.
- Muñoz, M., & Pérez, L. (2021). Influencia de la imagen social y la identidad de grupo en la interacción adolescente. *Revista de Psicología y Ciencias de la Conducta*, 13(2), 70-85.
- Muñoz, M., & Pérez, L. (2024). Persistencia de las normas de género y la amenaza al statu quo en contextos educativos. *Revista de Estudios de Género y Educación*, 8(1), 1-15.
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., & Otiniano, F. (2020). Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas Versión 3.0. Comisión de Investigación del Departamento de Psicología de la PUCP.
- Noreña, A., Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci_arttext)
- International Labour Organization. (2020). ILO Monitor: COVID – 19 and the world of work. Fifth edition – Updated estimates and analysis. OIT.  
[https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/5th\\_monitor.pdf](https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/5th_monitor.pdf)
- ONU Mujeres (2020). Progress towards the Sustainable Development Goals: Gender Snapshot 2020.  
<https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/Gender-snapshot-2020-en.pdf>

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2013). ¿Qué son los roles de género?

<https://www.oitinterfor.org/p%C3%A1gina-libro/%C2%BFqu%C3%A9-son-roles-g%C3%A9nero>

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2019). La brecha salarial de género: Desafíos y oportunidades para América Latina.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2022). América Latina y Caribe: Políticas de igualdad de género y mercado de trabajo durante la pandemia.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2024). Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2024. <https://www.ilo.org/es/publications/flagship-reports/perspectivas-sociales-y-del-empleo-en-el-mundo-tendencias-2024>

Ormeño, M. (2017). *Discriminación en la ciudad de Ica: políticas públicas y alternativas jurídicas para enfrentarla*. (Trabajo de fin de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú). [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5248/VALDEZ\\_HUMBRESER\\_ROCIO\\_DERECHO\\_IGUALDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5248/VALDEZ_HUMBRESER_ROCIO_DERECHO_IGUALDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ortega, F. (1998). Imágenes y representaciones de género. *Asparkía*, vol. 9, 9-20.

Parga, J. (2022). La influencia de los estereotipos de belleza en la violencia estética. *Revista de Género y Psicología Social*, 15(1), 1-15.

Pérez, A. (1997). *Factores psicosociales y rendimiento escolar*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, España). <https://observatorio-cientifico.ua.es/documentos/5ef67e7929995218d31a4169>

Pérez, T. (2019). *Influencia de los roles de género de los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú en la dimensión emocional de sus relaciones de pareja*. (Tesis para optar el título profesional de licenciado en Sociología, Pontificia Universidad Católica del Perú).

<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6e4bd9a1-2d01-41f6-87a4-64ab3e8bf847/content>

Pérez, K., & Donaires, S. (2014). La problemática del bullying homofóbico en entornos escolares de educación secundaria de Lima y Callao en los años 2012-2013: masculinidades en disputa y afectación múltiple de derechos humanos.

[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5736/PEREZ\\_KE\\_NNY\\_DONAIRES\\_SOFIA\\_BULLYING\\_HOMOFOBICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5736/PEREZ_KE_NNY_DONAIRES_SOFIA_BULLYING_HOMOFOBICO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pérez, J., & Donaires, M. (2023). La función de los estereotipos de género en la percepción social docente: Un estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 25(1), 1-18.

Pérez, J. A., Moscovici, S., & Chulvi, B. (2002). Representaciones sociales de género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino. *Revista de Psicología Social*, 17(2), 161-178.

Pistrang, N., & Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Volume 2. Research designs: Quantitative, qualitative neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/2011-23864-001>

Plaza, M. (2015). *Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media*. (Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires). [https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/tesis/tesis\\_n5871\\_Plaza.pdf](https://bibliotecadigital.exactas.uba.ar/download/tesis/tesis_n5871_Plaza.pdf)

Potter, J. (1998). La representación de la realidad: Discurso, retórica y construcción social.

- Quaresma, D. (2013). Lo legitimado y lo estigmatizado: Género y sexualidad en la educación sexual. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(3), 441-448.  
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28432389009.pdf>
- Quiñonez, M. A, & Ortiz, E. C. (2020). Influencia de las percepciones, estereotipos y prejuicios en la práctica docente. *Polo de Conocimiento: Revista científica profesional*, 5(7), 97-114. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1497/2753>
- Ramírez, J. (2021). Los estereotipos de género presentes en la educación inicial [Tesis para optar por el título de bachiller en Educación Inicial]. Universidad Politécnica Salesiana Sede Quito. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20572>
- Restrepo, E. (2008). Racismo y discriminación. A. Rojas, Cátedra de estudios afrocolombianos: aportes para maestros, 192-204.  
[https://www.researchgate.net/profile/Eduardo\\_Restrepo/publication/265978894\\_Racismo\\_y\\_discriminacion/links/571fe64d08aed056fa235bbd/Racismo-y-discriminacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eduardo_Restrepo/publication/265978894_Racismo_y_discriminacion/links/571fe64d08aed056fa235bbd/Racismo-y-discriminacion.pdf)
- Rippon, G. (2019). The gendered brain: The new neuroscience that shatters the myth of the female brain. Random House.  
[https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=rIBfDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=Rippon,+G.+\(2019\).+The+gendered+brain:+The+new+neuroscience+that+shatters+the+myth+of+the+female+brain.+The+Bodley+Head.+&ots=WuxiVcXAwT&sig=HptcSNF3pyxXF5EHKv3MQ6g6Xds&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=rIBfDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=Rippon,+G.+(2019).+The+gendered+brain:+The+new+neuroscience+that+shatters+the+myth+of+the+female+brain.+The+Bodley+Head.+&ots=WuxiVcXAwT&sig=HptcSNF3pyxXF5EHKv3MQ6g6Xds&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Rodríguez, A. (2018) Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. (Tesis para optar al título de Bachiller en Psicología Educacional).  
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13039/RODRIGUEZ\\_REYES\\_CREENCIAS\\_DOCENTES\\_EL\\_ENFOQUE\\_DE\\_GENERO\\_EN\\_LA](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13039/RODRIGUEZ_REYES_CREENCIAS_DOCENTES_EL_ENFOQUE_DE_GENERO_EN_LA)

[EDUCACION Y LA EDUCACION SEXUAL EN SECUNDARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

- Rodríguez, C. M. (2021). Incremento de la violencia contra la mujer durante la pandemia Covid-19. (Trabajo para optar por el título de Especialista en Psiquiatría). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/23869/1/UCE-FCM-CPO-RODRIGUEZ%20CRISTINA.pdf>
- Rodríguez, T. (2022). Agresividad verbal y construcción de la amistad masculina en la adolescencia. *Revista Chilena de Psicología*, 43(3), 250-265.
- Rodríguez, L., & Alarcón, S. (2024). Expectativas de género y maternidad como barreras en la trayectoria educativa de adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), 180-195.
- Rodríguez, C., Cantero, M., Gelabert, M., & De la Torre Esteve, M. (2022). Actitudes y conducta, influencia social y comportamiento colectivo. Universidad Miguel Hernández. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SU2WEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT30&dq=estereotipos+de+g%C3%A9nero+allport&ots=fl6aV41cac&sig=7Cjy6iIF3OX9cFU45XZgjP2v2QA#v=onepage&q=estereotipos%20de%20g%C3%A9nero%20allport&f=false>
- Rojas, A. D., Paz, N. C., Vélez, S. C., & Civila, S. (2023). Aceptación y tolerancia del sexismo entre el alumnado de Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 415-426.
- Romero, L. (2008). La construcción de los estereotipos de género femenino en la escuela secundaria. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/145932>
- Rojas, A. & Barria, E. (2024). La invisibilización de la asertividad femenino en la evaluación docente. *Revista de Educación y Ciudadanía*, 16(1), 45-60.

- Ruiz, D., López, E., Pérez, S. & Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56012876010.pdf>
- Salgado, N., Jara, C., & Mardones, T. (2020). Estereotipos atribuidos al género y a la nacionalidad en el discurso docente en clave intercultural. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 198-218. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292022000300198&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292022000300198&script=sci_arttext&tlng=en)
- Sánchez, C., & Diaz, A. (2021). Culpabilización de víctima en casos de agresión sexual: La influencia de la vestimenta y los estereotipos. *Revista de Criminología y Estudios de Género*, 14(2), 90-110.
- Santana, L. E., Ruiz, Z., & Feliciano, L. (2023). Estereotipos de género y variables vocacionales en alumnas de educación secundaria. *Revista de Educación*. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/127801>
- Stangor, C. (2015). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: A quick history of theory and research. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203361993-2/study-stereotyping-prejudice-discrimination-within-social-psychology-charles-stangor>
- Straza, T. (2024). Changing the equation: securing STEM futures for women.
- Tovar, T. (2013). Recomendaciones de política de género en educación.
- UNESCO (2015). Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5063>
- UNESCO (2019). Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación.

- UNICEF. (2020). COVID - 19 y la infancia en América Latina y el Caribe: Una oportunidad para repensar la educación. UNICEF LACRO.
- UNICEF. (2023). Informe sobre la brecha de género en STEM en la formación técnica profesional en México.
- Vargas, I. A. (2022). Estudios de género sobre masculinidades: La visión de América Latina. *WARMI*, 2(2), 75-86.  
<https://revista.uct.edu.pe/index.php/warmi/article/view/323/401>
- Vargas, R., & Arévalo, M. (2022). Factores de género en la participación estudiantil durante la educación remota de emergencia. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(2), 55-70.
- Valdez, R. (2013). *El derecho a la igualdad y la no discriminación de género en la selección de personal en el ámbito laboral del Perú*. [Trabajo de fin de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú].  
[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5248/VALDEZ\\_HUMBRES\\_ROCIO\\_DERECHO\\_IGUALDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5248/VALDEZ_HUMBRES_ROCIO_DERECHO_IGUALDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valdivieso, L., & Rosas, V. (2022). Sesgos de género en las expectativas de docentes de ciencias en Chile. *Revista, Calidad en la Educación*, (57), 205-235.
- Valenzuela, M., Gamboa, M., Vera, J., Cárdenas, I. & Flores, J. (2009). Curso taller: Y tú, ¿cómo discriminas? Programa para adolescentes.
- Vázquez, J. (2020). El género en perspectiva. 30 años de El Género en Disputa de Judith Butler. *Estudios*, (40).  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/42018/42333>
- Vázquez, M., & Di Leo, P. (2021). Jóvenes, cuidados y trayectorias escolares en contextos de vulnerabilidad: un análisis desde la psicología social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-25.

- Vélez, L. B., & Vera, Z. J. (2022). Roles de género y su influencia en las relaciones interpersonales de las familias. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(5), 28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042620>
- Vergaray, F., & Benavides, G. (2020). Relación entre funcionamiento familiar y bienestar psicológico en estudiantes adolescentes de instituciones educativas de Lima.
- Vianna, G. (2023). Profecía autocumplida y prácticas docentes: Un análisis de las expectativas de género en el aula. *Revista de Educación y Ciudadanía*, 15(2), 45-60.
- Villalobos, M. M. (2024). La escuela como dispositivo de reproducción de estereotipos de género: Experiencia de cambio educativo en busca de la igualdad de género en Liceo técnico – profesional. *RIED*, 2(1). [https://www.researchgate.net/profile/Mauricio-Meneses-Villalobos/publication/381280603\\_SCHOOL\\_AS\\_A\\_DEVICE\\_FOR\\_REPRODUCING\\_GENDER\\_STEREOTYPES\\_EXPERIENCE\\_OF\\_EDUCATIONAL\\_CHANGE\\_IN\\_SEARCH\\_OF\\_GENDER\\_EQUALITY\\_IN\\_A\\_TECHNICAL\\_AND\\_VOCATIONAL\\_HIGH\\_SCHOOL/links/6664d0deb769e769192520eb/SCHOOL-AS-A-DEVICE-FOR-REPRODUCING-GENDER-STEREOTYPES-EXPERIENCE-OF-EDUCATIONAL-CHANGE-IN-SEARCH-OF-GENDER-EQUALITY-IN-A-TECHNICAL-AND-VOCATIONAL-HIGH-SCHOOL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mauricio-Meneses-Villalobos/publication/381280603_SCHOOL_AS_A_DEVICE_FOR_REPRODUCING_GENDER_STEREOTYPES_EXPERIENCE_OF_EDUCATIONAL_CHANGE_IN_SEARCH_OF_GENDER_EQUALITY_IN_A_TECHNICAL_AND_VOCATIONAL_HIGH_SCHOOL/links/6664d0deb769e769192520eb/SCHOOL-AS-A-DEVICE-FOR-REPRODUCING-GENDER-STEREOTYPES-EXPERIENCE-OF-EDUCATIONAL-CHANGE-IN-SEARCH-OF-GENDER-EQUALITY-IN-A-TECHNICAL-AND-VOCATIONAL-HIGH-SCHOOL.pdf)
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (3rd ed). McGraw Hill Education.
- World Economic Forum (WEF) (2024). *Globa Gender Gap 2024 Insight Report June 2024*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_GGGR\\_2024.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2024.pdf)
- World Economic Forum (WEF) (2025). *Progreso a pesar de la incertidumbre: conclusiones clave del Informe Global sobre la Brecha de Género 2025*.

<https://es.weforum.org/stories/2025/06/progreso-a-pesar-de-la-incertidumbre-conclusiones-clave-del-informe-global-sobre-la-brecha-de-genero-2025/>

World Bank. (2021). Women, Business and the Law 2021. World Bank Group.



## Apéndices A

**Ficha del Consentimiento Informado para Entrevista para Participantes**

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Fernando Mauricio Asis Gamarra*, estudiante de la especialidad de Psicología de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorado por la docente *Gloria Gutiérrez Villa*. La investigación, denominada “*Estereotipos de género, enseñanza virtual y práctica docente: representaciones de los(as) estudiantes por parte de los(as) docentes en la enseñanza remota de emergencia*”, tiene como propósito *explorar los estereotipos de género en la práctica docentes respecto al desempeño y roles de sus estudiantes en el presente contexto del COVID-19*.

Se le ha contactado a usted en calidad de colaborador(a). Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 30 y 50 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por el investigador, en su computadora personal, por un periodo de tres años, luego de haber publicado la investigación, y solamente él y su asesora tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [asisg.f@pucp.pe](mailto:asisg.f@pucp.pe) o al número 998056798. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe)

**Ficha Firma del Consentimiento Informado**

---

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **Confidencial**, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

---

Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Correo electrónico del participante:

---

---

Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha
-------------------------------------	-------	-------

## Apéndice B

### Guía de Entrevista

#### Fincha Sociodemográfica

Nombre del/la participante:

Edad:

Periodo de tiempo laborando en la institución:

Periodo de tiempo enseñanza en la modalidad presencial:

Periodo de tiempo enseñanza en la modalidad virtual:

Curso que enseña:

#### Preguntas

Experiencia de trabajo en modalidad presencial

- En base a su experiencia como docente ¿Cómo se desarrollaba la interacción entre los varones durante el periodo de recreo en las clases presenciales?
- Y ¿cómo se desarrollaba la interacción entre las mujeres durante el recreo en las clases presenciales?
- ¿Cuáles eran las diferencias que podía identificar en el caso de la interacción entre mujeres?
- De haber identificado alguna diferencia o diferencias ¿A qué cree que se deban?

Experiencia de trabajo en la modalidad virtual

- ¿Cómo lleva a cabo las clases en esta modalidad virtual? ¿Qué actividades suele llevar a cabo?
  - o ¿Y estas actividades son las mismas para todos sus estudiantes o realiza alguna diferenciación y actividades dirigidas para las niñas y otros para los niños?
- ¿Cómo describiría usted la interacción de sus estudiantes en la modalidad virtual de enseñanza?
- ¿Cómo describiría a sus estudiantes en esta modalidad de enseñanza virtual? ¿Cómo actúan, que dicen, cómo se expresan y cómo es su rendimiento académico?
- ¿En quién pensaba más cuando realizó esta descripción de sus estudiantes en los varones o en las mujeres? ¿A qué cree que se deba esto?

### Estereotipos de género sobre roles, cualidades, características, habilidades y deficiencias

- En su experiencia durante las clases ¿En qué situaciones académicas o extraacadémicas destacan los chicos?
- Y ¿En qué situaciones académicas o extraacadémicas destacan las chicas?
- ¿Qué considera que les faltaría a los chicos?
- ¿Qué considera que les faltaría a las chicas?
- En base a su experiencia como docente ¿Qué rol o roles son los que más representan a los estudiantes varones? ¿A qué cree que se deba esto?
- Y ¿cuáles serían los roles o el rol que más representa a las estudiantes mujeres? ¿Por qué?
- Y, en nuestra sociedad peruana, ¿qué características o cualidades son las más valoradas por los varones y cuáles para las mujeres? ¿A qué cree que se deba esto?
- ¿Cuáles serían las características y cualidades menos valoradas para las mujeres? ¿Por quiénes son menos valoradas? ¿A qué se debe?
- ¿Cuáles serían las características y cualidades menos valoradas para los varones? ¿Por quiénes son menos valoradas? ¿A qué se debe?

### Permanencia de estereotipos de género en la práctica docente

- Estudios realizados en algunos colegios de educación secundaria muestran resultados que postulan que los estudiantes varones tienen una mayor facilidad para desenvolverse en cursos como las matemáticas y ciencias, mientras que las mujeres destacan más en cursos relacionados a las comunicaciones. En base a su experiencia ¿qué ha podido identificar usted en su experiencia? ¿A qué cree que se deba esto?
- Socialmente, se asocia una facilidad comunicativa y expresión de emociones a las mujeres, mientras que, en el caso de los varones, hay un predominio en las conductas agresivas y dominantes como los juegos bruscos, mayor uso de palabras altisonantes durante las interacciones, entre otros. En base a su experiencia ¿usted ha podido comprobar esto? ¿de qué manera lo ha hecho?
- ¿A qué cree que se deba esta predominancia de determinados rasgos asociados a las mujeres y otros a los varones?

### Proyección por parte de los docentes sobre sus estudiantes en el ámbito laboral

- ¿Cuáles consideras que serían las profesiones que potencialmente podrían elegir tus alumnos hombres y tus alumnas mujeres? ¿Por qué cree que podría presentarse esta diferencia en la elección de profesiones?

#### Preguntas finales

- ¿Qué le ha parecido esta entrevista?
- ¿Cómo se ha sentido en esta experiencia?

