

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Psicología



**Feminidades y Masculinidades: Concepciones de un grupo de
Docentes de Lima Metropolitana**

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

Pamela Araujo Huaranga

Asesora:

Adriana Hildenbrand Mellet


Lima, 2025

INFORME DE SIMILITUD

Yo, Adriana Hildenbrand Mellet, docente de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado "Feminidades y masculinidades: Concepciones de un grupo de docentes de Lima Metropolitana" de la autora Pamela Araujo Huaranga, dejo constancia lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 06/11/2025
- 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, 06/11/2025

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Hildenbrand Mellet, Adriana	
DNI: 44681902 ORCID: 0000-0001-5015-1809	Firma 



Agradecimientos

A María y Nestor, mis padres, por su amor incondicional, el esfuerzo que realizaron para permitirme llevar una carrera universitaria y por brindarme el impulso que necesitaba para presentar esta investigación.

A Samir, mi hermano, por escucharme y estar siempre a mi lado.

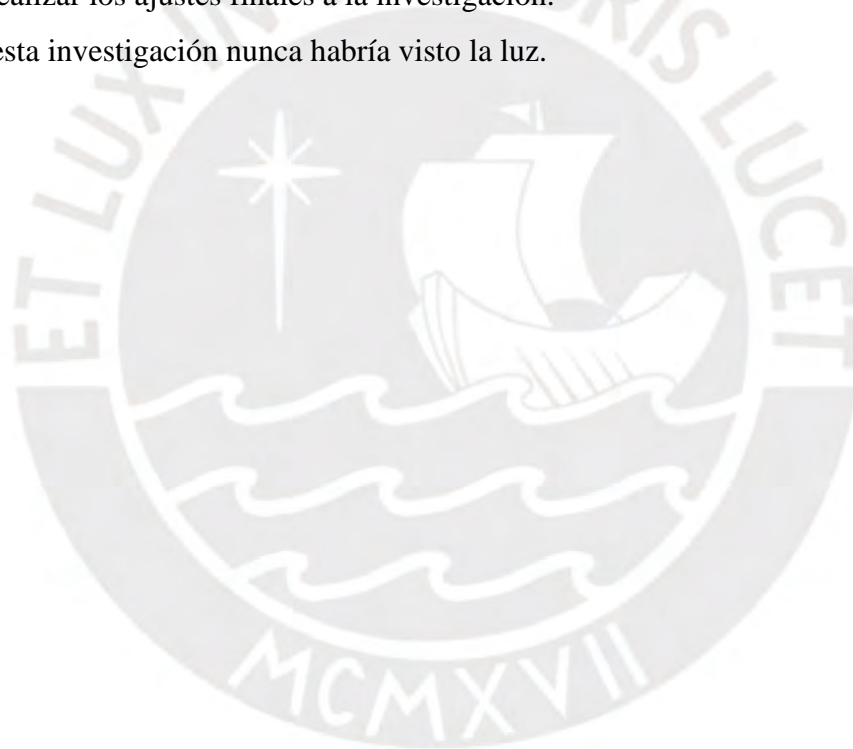
A Diana, Rain y Chappy, mis amigas, por siempre estar ahí para mí.

A todos los y las docentes de la universidad, y a todos y todas aquellos de mi educación básica, que contribuyeron con mi aprendizaje y formación a lo largo del tiempo.

A Adriana Fernández, mi asesora durante la realización de la investigación, por sus comentarios y su guía en este proceso.

Y a Adriana Hildenbrand, mi asesora final, por sus comentarios y por tomarse el tiempo para ayudarme a realizar los ajustes finales a la investigación.

Sin ustedes, esta investigación nunca habría visto la luz.



Resumen

Los estereotipos de género influyen en la construcción de la identidad y en la forma en que interactuamos e interpretamos el entorno, desde muy temprana edad. En el Perú, estos definen la masculinidad y feminidad como categorías opuestas y complementarias, que se asocian a distintas características y comportamientos, lo que limita a las personas. Estos son transmitidos por diversos agentes, incluidos los y las docentes de la escuela. Las concepciones de género que posean influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, y pueden generar desigualdades entre niños y niñas, afectando negativamente el desempeño y motivación de los y las estudiantes.

Por ello, el objetivo principal de esta investigación es analizar las concepciones de la feminidad y masculinidad que tienen un grupo de docentes de educación Primaria de Lima Metropolitana sobre sus estudiantes. Para ello, se realizó una investigación cualitativa compuesta de entrevistas semiestructuradas realizadas con 11 docentes. Se encontró que los y las docentes, aunque mantenían algunas concepciones tradicionales sobre el género, consideraban que las capacidades que poseen y los roles que pueden ejercer hombres y mujeres son independientes del género. Estas concepciones de los y las docentes influyen en la percepción que tienen de sus estudiantes, pues actúan como una base para interpretar sus actitudes y comportamientos; y en las concepciones de género que poseen los estudiantes, pues la interacción y el conflicto entre las concepciones de los y las docentes y estudiantes ocasiona que estas últimas se vayan modificando y flexibilizando.

Palabras clave: masculinidad, feminidad, estereotipos de género, concepciones docentes

Abstract

Gender stereotypes influence the construction of identity and the way we interact and interpret our surroundings from a very early age. In Peru, these stereotypes define masculinity and femininity as opposite and complementary categories, which are associated with different characteristics and behaviors, thus limiting people. These are transmitted by various agents, including school teachers. The gender conceptions they hold influence the teaching and learning process, and can generate inequalities between boys and girls, negatively affecting students' performance and motivation.

Therefore, the main objective of this research is to analyze the conceptions of femininity and masculinity that a group of primary school teachers in Metropolitan Lima have about their students. For this purpose, qualitative research was carried out through semi-structured interviews with 11 teachers. It was found that the teachers, although they maintained some traditional conceptions about gender, considered that the capacities they possess and the roles that men and women can exercise are independent of gender. These conceptions of the teachers influence the perception they have of their students, since they act as a basis for interpreting their attitudes and behaviors; and in the conceptions of gender held by the students, since the interaction and conflict between the conceptions of teachers and students cause the latter to modify and become more flexible.

Keywords: masculinity, femininity, gender stereotypes, teacher's conceptions.

Índice de Contenidos

Introducción	7
Método	19
Participantes	19
Técnicas de recolección de información	21
Procedimiento	23
Análisis de la información	25
Resultados y Discusión	26
Concepciones de las docentes sobre género en la sociedad peruana	26
Enseñanza, Aprendizaje y necesidades de los y las estudiantes	34
Relaciones entre docentes y estudiantes, y el género	41
Conclusiones	51
Referencias	54
Apéndices	62
Apéndice A – Consentimiento Informado	62
Apéndice B – Ficha Sociodemográfica	64
Apéndice C – Guía de Entrevista	65

Introducción

Durante la infancia, y a través de la interacción con el entorno, la persona empezará a construir su identidad y sentará las bases de esta (Barnes, 1995; García-Leiva, 2005; Huntemann y Morgan, 2001; Rocha, 2009; Shaffer, 1994). La identidad es definida como un constructo complejo que engloba diversos aspectos de una persona, tanto aspectos sociales como individuales (Barnes, 1995; García-Leiva, 2005; Huntemann y Morgan, 2001; Newman y Newman, 2020; Shaffer, 1994). Esta es dinámica y cambiante, algunos de sus aspectos se modifican con el transcurrir del tiempo debido a la experiencia y para adaptarse a nuevas situaciones, mientras que otros permanecen más estables, como las creencias y valores (Barnes, 1995; García-Leiva, 2005; Rocha, 2009; Shaffer, 1994). En ese sentido, el entorno tiene un papel clave pues será el que ayudará al individuo a definir las categorías sociales a las que pertenece y sus características propias (García-Leiva, 2005; Huntemann y Morgan, 2001; Newman y Newman, 2020; Rocha, 2009).

Así, el individuo se identificará en distintas categorías sociales, las cuales conformarán aspectos centrales de su identidad. Entre estas, debido a que los seres humanos son sexuados y a partir de su sexo biológico, una de las primeras categorías en las que un individuo se identificará será el género y será una de las más influyentes a lo largo de su vida (García-Leiva, 2005; Newman y Newman, 2020). Este aspecto es denominado como identidad de género, y su construcción se iniciará en la segunda infancia, pero continuará desarrollándose a lo largo de la vida por medio de la interacción con el entorno (Rocha, 2009).

En ese sentido, la identidad de género se puede definir como la categorización como hombre o mujer, entendiendo estas categorías desde la cultura, realizada por el propio individuo (García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; Rocha, 2009). Esta autoclasificación puede diferir del sexo biológico del individuo, y comprende las características psicológicas, sociales y culturales asociadas a ser hombre o mujer (García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; González, 2017; Newman y Newman, 2020). Es un constructo multifactorial que comprende diversas variables individuales y culturales, y que abarca diversos aspectos de la cognición, el comportamiento, la motivación, y la vivencia personal que permitirían dar un significado al sí mismo dentro de una determinada sociedad y cultura (Golombok y Fivush, 1994; González, 2017; Newman y Newman, 2020; Rocha, 2009).

Desde el nacimiento, e incluso antes, a las personas se las clasifica como hombres y mujeres basados en el sexo biológico (Calvo y Picazo, 2016; López-Zafra y López-Sáez, 2001; Titzmann et al., 2024). Y de acuerdo con esta clasificación, el entorno proporcionará información sobre las características, roles y formas de relacionarse que se consideran

femeninas o masculinas (Calvo y Picazo, 2016; Díaz et al., 2012). Esta clasificación influirá a lo largo de su vida, condicionando sus gustos, su forma de pensar, y su comportamiento, y se consolidará en la identidad de la persona, siendo uno de los aspectos centrales del autoconcepto (Calvo y Picazo, 2016; García-Leiva, 2005; López-Zafra y López-Sáez, 2001; Newman y Newman, 2020).

En esta línea, y desde los primeros estudios en este ámbito, el género es dividido en dos categorías desde un enfoque binario, la masculinidad y la feminidad. Estas son dos categorías opuestas y complementarias, que representan características, comportamientos, roles y competencias que las personas utilizan para relacionarse con su entorno, independientemente de su sexo (Díaz et al., 2012; López-Zafra y López-Sáez, 2001; Moya, 2002; Newman y Newman, 2020). Así, estas categorías agrupan características y estereotipos distintos según lo definido por la cultura y la sociedad, y una persona se inclinará a identificarse más con alguna de estas categorías, lo que la definiría como más masculino o femenino (Díaz et al., 2012; Karczewski et al., 2024; Moya, 2002).

Sin embargo, en la sociedad, se valora que la mujer posea más características femeninas, y el hombre masculinas, es decir, que la persona siga el modelo de masculinidad o feminidad establecido (Cabral y García, 2005; Calvo y Picazo, 2016; Díaz et al., 2012; Karczewski et al., 2024). La persona debe adoptar las características relacionadas al sexo biológico que posee, pues de darse lo contrario, de no seguir el modelo más aceptado socialmente, se suele desvalorizar y violentar a esta persona (Arevalo y Gonzales, 2022; López-Zafra y López-Sáez, 2001; Rodríguez, 2020; Zemaitis y Pedersoli, 2018). En el Perú, aquellas personas que no siguen el modelo hegemónico, lo que incluye a la comunidad LGBT+, han llegado a experimentar el rechazo familiar y social, han sido atacadas de forma física y psicológica en espacios públicos y el ámbito educativo, sufriendo de hostigamiento y acoso, e incluso pueden sufrir exclusiones en el ámbito laboral (Arevalo y Gonzales, 2022; Zemaitis y Pedersoli, 2018).

Dentro de la cultura peruana, como en otras culturas occidentales, se considera que la masculinidad y la feminidad tienen características excluyentes de manera que una persona solo puede ser y pertenecer a una de ellas, y si no encaja en estas categorías de género, se le considera fuera del esquema, se le desvaloriza y hasta incluso despersonaliza (Cabral y García, 2005; Karczewski et al., 2024; Lagarde, 1992; López-Zafra y López-Sáez, 2001; Magnusson y Marecek, 2012). Como menciona Nuñez (2001), esta visión surge de la concepción de la existencia de sólo dos sexos biológicos, varón-pene y mujer-vagina, que además son opuestos y complementarios de acuerdo con la supuesta evidencia biológica. Estos sexos además se

pueden unir con fines reproductivos, lo que les da legitimidad en la cultura. A su vez, esto desplegaba la creencia de que estos cuerpos complementarios, tienen diferentes formas de pensar, sentir y actuar predispuestas por la naturaleza. Es decir, los hombres y las mujeres poseen características diferentes y es lógico que estos opuestos se atraieran el uno al otro y formaran una unidad completa, como indica la visión del amor heterosexual que se promueve en la sociedad.

Todo esto es establecido por la cultura, y las diversas evidencias que contradecían esta visión, eran reprimidas y forzadas a tratar de encajar en el esquema binario existente (Escobar, 2007; Nuñez, 2001). Algunos ejemplos de esto son la intersexualidad, en la que el individuo nace con una disonancia entre los órganos reproductivos internos y los genitales externos, en los que se realizaba una operación posterior al nacimiento para que estos encajaran. De la misma manera, aquellas personas que poseen orientaciones sexuales distintas a la heterosexual son criticadas y violentadas, igual que aquellas personas que expresan diferentes formas de vivir la masculinidad y la feminidad, pues se las asocia a la desviación de la norma social de género, por lo que se les castiga y se les trata de normalizar.

Sin embargo, últimamente, se ha empezado a reconocer a estos otros grupos que fueron reprimidos y castigados por tanto tiempo, y se busca generar una visión de respeto, inclusión y legitimación a sus formas de vivir y experimentar. Así, ahora se habla de un enfoque de diversidad sexual, en el que se reconoce las distintas posibilidades que tiene una persona en tres aspectos, el sexo biológico, el género y la orientación sexual, y se promueve una visión que reconozca la existencia y promueva el respeto a estas distintas opciones y posibilidades que los individuos son libres de elegir y no están determinados por la biología (Nuñez, 2001).

En esta línea, y en el ámbito del género, ahora se concibe que una persona puede considerarse hombre o mujer sin necesariamente identificarse o reproducir las características que establece la cultura para estas clasificaciones (Cabral y García, 2005; López-Zafra y López-Sáez, 2001; Magnusson y Marecek, 2012). Actualmente, se considera que existen masculinidades y feminidades, es decir, diversas formas de vivir estas categorías, y que eso no debe significar que la persona sea más o menos hombre o mujer (Cabral y García, 2005; MacIsaac, 2021; Magnusson y Marecek, 2012).

Es decir, se reconoce que existe una forma de ser mujer o hombre que es tradicional y reconocida por la cultura, la hegemónica, pero que no es la única que existe (Cabral y García, 2005; López-Zafra y López-Sáez, 2001; MacIsaac, 2021; Magnusson y Marecek, 2012). Una persona puede clasificarse como hombre o mujer sin cumplir los estereotipos asociados culturalmente a esa clasificación, y esto no debería suponer ningún problema. Sin embargo,

para esto, es necesario que se cuestionen las concepciones tradicionales de género, que se replensen y que se modifiquen para dar espacio a nuevas formas de masculinidad y feminidad (Cabral y García, 2005; López-Zafra y López-Sáez, 2001; MacIsaac, 2021; Magnusson y Marecek, 2012).

Un aspecto importante para la feminidad y la masculinidad, como se mencionó anteriormente, son los estereotipos de género. Estas son ideas establecidas sobre el ser hombre o mujer que pueden influir en el procesamiento de la información social y que serán importantes para la construcción de la identidad (Bonelli, 2019; Golombok y Fivush, 1994; Rodríguez, 2020). Los estereotipos de género comprenden información sobre las características psicológicas y físicas que se esperan de un individuo de acuerdo a su género y condicionan las relaciones entre ambos (Basow, 1992; Golombok y Fivush, 1994; González y Rodríguez, 2020; Martínez et al., 2020; Puerta y González, 2015). Y como indican diversas teorías, como las de Butler (1988) y Magnusson y Marecek (2012), el género, los roles, estereotipos y expresiones relacionados a este, son construcciones culturales, sociales e históricas que se establecen a través de actos performativos y la repetición de estos. Es decir, no son parte “esencial” de la naturaleza humana, no vienen dados biológicamente en el ser humano de acuerdo con su sexo, sino que son definidas por la cultura, en un espacio y tiempo determinado, a partir de ser expresados y aprendidos por diversas personas.

Así, cada cultura construye de manera diferente el género, por lo que cada una tiene estereotipos de género distintos, como podemos ver en la historia cultural de diversos países y en las diversas culturas existentes actualmente. Es necesario dejar esto en claro pues, aunque muchas veces se conciben como inherentes a la naturaleza humana, como una característica inmodificable y verdadera, los estereotipos de género no son una verdad absoluta, sino que son resultado de la construcción histórico-social del género que se ha dado dentro de una cultura y pueden ir cambiando con el tiempo (Bonelli, 2019; Cabral y García, 2005; Farías y Cuello, 2018; Martínez et al., 2020).

En esta línea, y en el caso específico de la sociedad peruana, los estereotipos de género originan expectativas de las características y el comportamiento de una persona, lo que es negativo pues limita las concepciones sobre esta debido a su género (Antón, 2001; Golombok y Fivush, 1994). Sin embargo, estos estereotipos no son fijos, pues se pueden ir modificando a lo largo del tiempo, como se ha visto recientemente, pues se han vuelto menos restrictivos, surgen representaciones más variadas y ha empezado a disminuir la asimetría y antagonismo entre los roles y características de hombres y mujeres (Bonelli, 2019; Golombok y Fivush, 1994; Farías y Cuello, 2018).

Aun así, como en otras culturas occidentales y tradicionales, en la sociedad peruana persiste una visión limitada de la masculinidad y la feminidad. En ese sentido, y como se muestra en diversos estudios realizados en Estados Unidos y América Latina sobre los estereotipos que se reproducen en los medios y las escuelas, se mantiene los estereotipos tradicionales que indican que las mujeres son delicadas, sociables, tienen mayor riqueza en el lenguaje, son cuidadoras, deben preocuparse por la belleza, tienen mayor desempeño en carreras de letras y ciencias humanas, se deben encargar de las tareas domésticas y que pertenecen al espacio privado; mientras que los hombres son fuertes, agresivos, tienden a expresar más ira, lógicos, valientes, violentos físicamente, se encargan del trabajo duro y pertenecen al espacio público (Baker et al., 2016; Bonelli, 2019; Coyne et al., 2014; Coyne et al., 2016; Díaz et al., 2012; Farías y Cuello, 2018; Gansen, 2019; González y Rodríguez, 2020; Hentges y Case, 2013; Martin, 2017; Puerta y González, 2015; Rodríguez, 2020). Además, suele haber una mayor representación de los hombres en diversos medios sociales, mientras que hay una menor representación de la mujer (Hentges y Case, 2013; Martin, 2017).

Como se mencionó anteriormente, la identidad de género se construye a partir de la infancia y será una parte constitutiva del ser humano que tendrá suma importancia a lo largo de la vida del individuo. Debido a ello, se han propuesto algunos modelos explicativos psicológicos sobre este tema, entre los cuales se encuentran: El modelo de esquema de género y la teoría del aprendizaje social.

La teoría del esquema de género, el primer modelo, forma parte de las teorías cognitivas que buscan explicar este tema y se enfoca en describir cómo el individuo representa, organiza y clasifica los conocimientos sobre género, pues debido a su complejidad, el individuo tendría que ordenarla en esquemas para comprenderla (Galán et al., 2022; García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; Martínez et al., 2020). De acuerdo a su entorno y las situaciones que experimente, la persona obtendrá información sobre lo que es ser hombre y mujer, las conductas, roles, pensamientos y estereotipos que implica, y la asociará a un determinado género y la ordenará en esquemas. (Brinkman et al., 2014; García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; Kheloui et al., 2023; Martínez et al., 2020). De acuerdo a esta teoría, después de haberse identificado como hombre o mujer, la persona empezaría a clasificar la información de género, enfocándose en la información relevante para su propio género, y a guiar sus propios juicios y comportamientos según ello (Galán et al., 2022; García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; Kheloui et al., 2023; Martínez et al., 2020).

En contraste, el segundo modelo, la teoría del aprendizaje social es una teoría cognitiva de la identidad de género que fue propuesto por Bussey y Bandura (Brinkman et al., 2014;

García-Leiva, 2005; Titzmann et al., 2024). Este modelo resalta la importancia del aprendizaje social para la adquisición de conductas y comportamientos de la persona individuo, indicando que el género se aprendería de manera directa e indirecta al interactuar con las personas del entorno social (Bussey y Bandura, 1999; Chavez-Dueñas y Adames, 2022; Titzmann et al., 2024). Es decir, propone que el individuo aprenderá características y conductas específicas de acuerdo a su género según lo que imita, observa y le indica su entorno social cercano. Así, las actitudes y comportamientos de género de la persona se verán influidos por el entorno a través de los estereotipos y normas de género que se manifiesten en las interacciones sociales (Chavez-Dueñas y Adames, 2022; García-Leiva, 2005; Rocha, 2009; Titzmann et al., 2024).

De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje de género ocurre a por medio de dos mecanismos, modelamiento y la experiencia propia (Brinkman et al., 2014; Bussey y Bandura, 1999; Golombok y Fivush, 1994; Titzmann et al., 2024). El modelamiento implica que los individuos observen las conductas de género de su entorno social más cercano y las imiten (Bussey y Bandura, 1999; Golombok y Fivush, 1994; Titzmann et al., 2024). Por otro lado, la experiencia propia comprende que la persona observe la retroalimentación que su entorno brinde a las conductas de género y reproduzca aquellas que sean valoradas positivamente, lo que implica una evaluación del individuo (Bussey y Bandura, 1999; Titzmann et al., 2024).

Ambas teorías, el esquema de género y el aprendizaje social, pueden ser retratadas con los y las docentes. Como cualquier persona inmersa en una cultura, ellos y ellas han adquirido información sobre las actitudes y comportamientos que se consideran adecuados para hombres y mujeres a partir de sus experiencias propias y observaciones, y la han organizado en sus propios esquemas de género. Estos esquemas moldean su conducta en su vida diaria, incluyendo en su labor docente, y a su vez son utilizados para procesar e interpretar la información y comportamientos de sus estudiantes.

En esta línea, uno de los mecanismos más importantes para la construcción de la identidad de género es la socialización (Antón, 2001; Rocha, 2009; Titzmann et al., 2024). Esta hace referencia a un proceso que se da durante toda la vida y por el cual la persona adquiere conocimientos sobre los valores y normas del grupo o cultura de la que forma parte, permitiéndole ser parte de una sociedad (Escalona y Fernández, 2014; Rocha, 2009; Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2017). Se distingue en dos etapas: la primaria, que ocurre en la interacción más cercana, con el entorno familiar y social, y es la más importante; y la secundaria, que se dará en las interacciones con las diversas instituciones que conforman la sociedad (Antón, 2001; Rocha, 2009; Titzmann et al., 2024).

Así, a través de la socialización, el entorno de la persona busca brindarle información sobre lo que es adecuado para ella dependiendo de las concepciones de género que tenga su cultura y esta suele buscar encajar con esta información para ser valorada (López-Zafra y López-Sáez, 2001; Titzmann et al., 2024). En ese sentido, se considera que existe una socialización diferenciada según el género del individuo, pues la persona interioriza diferentes valores y reglas de acuerdo a si es hombre o mujer, siguiendo los estereotipos que tenga su cultura sobre cada género (Antón, 2001; García-Leiva, 2005; Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2017).

Como se mencionó anteriormente, la socialización es un proceso que dura toda la vida, en el que diversos agentes influirán para construir las concepciones de género. Sin embargo, dependiendo de la etapa de desarrollo en la que esté el individuo, existirán agentes que estén más presentes y por lo tanto sean más influyentes (Brinkman et al., 2014; García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; Shaffer, 1994; Titzmann et al., 2024).

Uno de los primeros agentes de socialización, y de los más importantes en la infancia, serán los padres o cuidadores primarios del individuo. Estos serán las primeras personas en presentar el concepto de género en el bebé pues, de manera consciente o inconsciente, tomarán en cuenta el género del bebé incluso antes de su nacimiento, como se observa en la planificación del cuarto, la ropa y los juguetes del bebé (Bonelli, 2019; García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; Puerta y González, 2015; Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2017; Titzmann et al., 2024). El género permanecerá presente en las interacciones de los padres después del nacimiento, pues estos actuarán de manera diferente de acuerdo con el sexo de este (García-Leiva, 2005). Como muestran diversos estudios, cuando la bebé es mujer, se la trata con mayor delicadeza, se es más expresivo en la interacción, se la acerca más al rostro y se busca que juegue con muñecas; en cambio, si es hombre, el trato es un poco menos protector, se suele ser menos expresivo en la interacción y espera que juegue con autos y de forma más brusca (Golombok y Fivush, 1994; Magnusson y Marecek, 2012; Martínez et al., 2020).

El infante irá asimilando toda esta información de parte de los padres, y se auto identificará como niño o niña, a partir de lo cual adoptará de manera progresiva una conducta que encaje con esta identificación (Bonelli, 2019; Galán et al., 2022; García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; Sánchez-López y Limiñana-Gras, 2017). Además, como mencionan Golombok y Fivush (1994), el género se irá afirmando con los cumplidos o comentarios que se le hacen a la persona como “qué bonita niña” o “él es todo un varoncito”, pues esto reforzará el comportamiento y la expresión de género del individuo. En cambio, si al individuo se le reprende con frases como “los niños no lloran” o “las niñas no deben ser rudas”, se estará

castigando estos comportamientos que difieren con los estereotipos de género, por lo que los niños irán eliminando los mismos en busca de ser halagados y aceptados.

Otro agente de socialización importante son los amigos o los pares. Estos tendrán mayor influencia en la adolescencia, pero también influirán durante la infancia al reafirmar las concepciones de género (Golombok y Fivush, 1994). Es decir, los amigos asumirán el rol de confirmar o negar los conocimientos de género que el infante ha adquirido de sus padres, lo que harán basándose en sí coinciden con los que ellos poseen. Así, a través de su interacción con otros, los infantes irán confirmando o modificando la información sobre género que poseen, dándose así una dinámica de influencia mutua (Brinkman et al., 2014; Golombok y Fivush, 1994; Magnusson y Marecek, 2012; Martínez et al., 2020).

La escuela será otro agente de socialización muy importante en ambas etapas, pues los contenidos que se reproducen en esta institución, y las interacciones sociales que se establecen en ella, transmitirán y reafirmarán concepciones de género (García-Leiva, 2005; González y Rodríguez, 2020; Escalona y Fernández, 2014; Rocha, 2009). Es decir, al ser una institución social y cultural, la escuela reproducirá las concepciones de género de una cultura, e indirectamente, o de manera directa, introducirá estos contenidos en los y las estudiantes y los reforzará a través de diversos elementos (García-Leiva, 2005; Rocha, 2009).

Debido a esto, en las últimas décadas, se ha ido investigando el rol de la escuela en la transmisión de las características de la masculinidad y la feminidad. Así, se ha investigado el rol de diversos agentes escolares en la transmisión de estereotipos de género, tales como los y las docentes, los contenidos escolares, los materiales utilizados, y las actividades curriculares y extracurriculares de la escuela. Entre estos, los agentes más estudiados han sido los y las docentes y los materiales educativos, pues estos dos agentes son los factores más importantes en la transmisión de estereotipos debido a su gran contacto con los estudiantes (García, 2014). Así, estos agentes transmitirán información variada sobre el género, pero esta será principalmente en torno a los intereses, las habilidades y la vocación de acuerdo con si el individuo es hombre o mujer (González y Rodríguez, 2020; Kollmayer et al., 2018).

En esta línea, los estudios más recientes realizados en población de preescolar y primaria de Estados Unidos y América Latina indican que las concepciones de género de los y las docentes influyen en la interacción entre docentes y estudiantes en el ambiente educativo (Alan et al., 2018; Engebretson, 2016; González y Rodríguez, 2020; Heyder y Kessels, 2015; Holder y Kessels, 2017; Matheis et al., 2020; Riley, 2014). En estos estudios, que han utilizado como instrumentos encuestas y entrevistas, se ha encontrado que los y las docentes reflejan sus concepciones y estereotipos de género en sus estudiantes, considerando que las mujeres son

más estudiosas, dedicadas, tranquilas y mejores en letras que los hombres. Por el contrario, consideran que los hombres tienen mayor destreza física, son más problemáticos, desordenados y mejores en matemáticas y ciencias que las mujeres (Baker et al., 2016; Díaz De Greñu y Anguita, 2017; Gansen, 2019; Heyder y Kessels, 2015; Holder y Kessels, 2017; Kollmayer et al., 2018; Ramirez–Pereira et al., 2019; Riley, 2014). Estos estereotipos de género que los y las docentes reflejan en sus estudiantes influyen en su concepción sobre ellos mismos, que indirectamente van buscando encajar con lo que se espera de ellos.

De igual manera, estos estereotipos influyen en las relaciones que se establecen dentro de la escuela (Alan et al., 2018; Baker et al., 2016; Engebretson, 2016; Gansen, 2019; González y Rodríguez, 2020; Ramirez–Pereira et al., 2019; Riley, 2014). Así, el trato entre docentes y estudiantes será distinto de acuerdo con el género del o la estudiante, pues se tendrán distintas expectativas de este (Baker et al., 2016; Gansen, 2019; Riley, 2014). Por ejemplo, al esperar que las niñas sean más ordenadas, es más probable que se las reprenda en caso de que sus cuadernos o materiales estén desorganizados, en cambio, si los niños son los que presentan esta desorganización, es probable que se los reprenda de manera más suave o se deje pasar el tema al considerarse que esta es una característica de los hombres (Gansen, 2019). Estas diferencias también se darán en el trato entre estudiantes, pues los hombres y mujeres se relacionarán de distinta manera entre ellos y con el otro grupo. Por ejemplo, y como se ha observado, es probable que el trato entre hombres sea más brusco y suelen realizar actividades físicas, mientras que las mujeres preferirán otras actividades más estáticas y su interacción será más delicada (Engebretson, 2016; González y Rodríguez, 2020; Puerta y González, 2015; Ramirez–Pereira et al., 2019).

Esto puede tener diversas consecuencias negativas en el desempeño y la motivación de los estudiantes, generando desigualdades entre ambos géneros (Meece y Askew, 2012; Tian y Zhang, 2025). Con respecto al desempeño, los y las docentes consideran que los hombres tienen más habilidad para aprender que las mujeres, quienes deben esforzarse más para lograrlo (Riley, 2014). Asimismo, consideran que las mujeres son mejores en letras y los hombres son mejores en ciencias, por lo que los alientan a seguir carreras en esas ramas (Baker et al., 2016; Heyder y Kessels, 2015). Con relación a su comportamiento, los y las docentes consideran que las mujeres tienen un mejor control del comportamiento, por lo que son menos permisivos con respecto a sus acciones (Kollmayer et al., 2018). En cambio, los hombres tienen más libertad, pues se les permite participar de manera más desordenada, levantar más la voz al hablar y tener interacciones más violentas.

De igual manera, consideran que los hombres y mujeres tienen diversas características y que deben ejercer roles acordes a estas. Así, les suelen dar roles de liderazgo a los hombres y roles de cuidado y tareas domésticas a las mujeres (Gansen, 2019). Asimismo, esperan que ambos muestren determinadas características físicas, las mujeres teniendo una apariencia más pulcra, delicada y tengan menor estatura, y que los hombres sean altos y más fuertes físicamente (Holder y Kessels, 2017). Todo lo mencionado no da lugar a la diversidad de género y a la sexual, pues si se observa que un estudiante expresa características asociadas al otro género, surgen actitudes de rechazo por parte de los y las docentes hacia este y a lo que expresa, cuestionando su sexualidad (Calvo y Picazo, 2016; Díaz De Greñu y Anguita, 2017).

Debido a esto, diversos países han realizado investigaciones sobre los estereotipos de géneros propios dentro de sus culturas y en qué nivel afectan a los y las estudiantes en la escuela, para lograr proponer estrategias que impidan que esto ocurra. Así, se busca generar ambientes de clase en los que el género no sea un factor condicionante, para que los y las estudiantes puedan desarrollarse en distintas habilidades sin ser condicionados por lo que se les impone por ser hombres o mujeres (Díaz De Greñu y Anguita, 2017; Engebretson, 2016; Gansen, 2019; Kollmayer et al., 2018; Matheis et al., 2020; Ramirez-Pereira et al., 2019; Riley, 2014). En el Perú, también se ha reconocido la necesidad de abordar los estereotipos de género que afectan el ambiente educativo y generan desigualdades entre hombres y mujeres. Sin embargo, no se han realizado muchas investigaciones en nuestro país, por lo que no hay información que permita comprender, dimensionar y abordar el tema en todos sus ámbitos y de manera profunda.

Así, en el Perú se ha dado gran relevancia al enfoque de igualdad de género en la educación pública, pues el Ministerio de Educación (MINEDU) adoptó este enfoque en el Currículo Nacional de la Educación Básica del 2016. La intención de este enfoque transversal indica que lo que se busca es promover un ambiente de igualdad en la educación, en el que los derechos, deberes y oportunidades de una persona no dependan de su identidad de género (MINEDU, 2016). Es decir, se reconoce que la sociedad nos asigna características y roles de acuerdo con si somos hombres o mujeres, lo que origina desigualdades que afectan los derechos de las personas (MINEDU, 2016). Acorde a este enfoque, el MINEDU empezó a desarrollar materiales educativos que no promuevan estereotipos de género, y en el que se observen que mujeres y hombres tienen las mismas capacidades y pueden ejercer los mismos roles.

Sin embargo, esta decisión generó polémica en el país, pues si bien había gente que apoyaba esta decisión, muchos padres y madres consideraron que este enfoque constituía una incitación a los estudiantes a la homosexualidad o a un despertar temprano de la sexualidad

(Malpartida, 2019). Debido a esto, en el año 2016 surgió el movimiento #Con mis hijos no te metas, un colectivo de padres que afirma que es su derecho el elegir cómo quieren educar a sus hijos, y que este derecho está siendo socavado debido a las decisiones del MINEDU (Malpartida, 2019). Ellos afirman que el hablar de género está en contra de la familia y de lo “natural”, pues al reconocer la diversidad se rompen las enseñanzas de lo “adecuado”, lo tradicional. Por ello, manifiestan su oposición a las políticas que aborden este tema, a la introducción de esta noción en el currículo nacional, y a los materiales que manifiesten este enfoque. Aún ahora, este colectivo sigue expresando su oposición con fuerza (Malpartida, 2019). Sin embargo, aún con la oposición y aunque ya no se busca implementar en los materiales, el enfoque se ha mantenido en el Currículo de Educación Básica.

Así, a pesar de las críticas, el Perú ha realizado un primer esfuerzo para identificar los estereotipos de género y trabajar en uno de los agentes que los transmiten, pues ha realizado un currículo de educación y materiales educativos que no reproduzcan estos estereotipos. Sin embargo, no se ha considerado a otro agente importante, pues se ha dejado de lado el cómo los estereotipos y concepciones de género también son transmitidos por los y las docentes. Esto supone un problema, pues las concepciones de masculinidad y feminidad se siguen infiltrando en la interacción que se da entre estudiantes y docentes, ya sea en el ambiente de clase o fuera de este, e influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debido a ello, el estudio de las concepciones de género es un tema importante a investigar en nuestro país.

Así, las concepciones son definidas como significados específicos sobre aspectos o fenómenos del mundo que nos rodea, las cuales se organizan en sistemas que abarcan las creencias, conceptos, reglas, imágenes mentales, gustos y preferencias relacionados al mismo (De Faria, 2008; Hidalgo y Murillo, 2017; Pozo et al, 2006; Pratt, 1992). Las personas poseen concepciones sobre todos los aspectos del mundo que las rodea, las cuales se crean en la interacción con el entorno e influyen su interacción con este pues sirven para interpretar y responder a las situaciones, así como para formular nuevas concepciones (De Faria, 2008; Pozo et al, 2006; Pratt, 1992). Además, son sociales y culturales, pues son compartidas por un grupo de personas y brindadas por este (Hidalgo y Murillo, 2017). En esa línea, las concepciones de género serían aquellas estructuras mentales que organizan la información que posee el individuo sobre el género de acuerdo con lo dado cultural y socialmente, es decir, las creencias, significados, reglas e imágenes de referencia sobre la masculinidad y la feminidad.

Debido a todo lo anteriormente mencionado, el objetivo de la presente investigación es analizar las concepciones sobre las feminidades y masculinidades que tienen un grupo de docentes de educación Primaria de Lima Metropolitana sobre sus estudiantes. Para lograr esto,

se plantean 3 objetivos específicos: (1) Identificar las concepciones de los y las docentes sobre el ser hombre o mujer en la sociedad peruana, (2) Describir las creencias de los y las docentes respecto a las necesidades de sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, según su género, y (3) Describir la manera en que los y las docentes se relacionan con sus estudiantes de acuerdo con el género de estos.

Así, se considera que esta investigación es relevante debido a que este es un tema que está siendo debatido actualmente, pues ha tomado importancia para lograr una sociedad equitativa e igualitaria en oportunidades para hombres y mujeres. Además, en nuestro país no se han realizado estudios que se enfoquen en concepciones docentes sobre género, por lo que resulta importante para ver cómo se da esto en las escuelas peruanas.

Asimismo, la investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, está en un nivel ontológico constructivista, tiene un marco epistemológico socio-construccionista, y tiene un enfoque temático a nivel metodológico. Es decir, aunque se considera que la realidad tiene una existencia objetiva, se considera que existe un aspecto subjetivo pues las personas van construyendo sus versiones del mundo a través su interacción con este. Es por ello que se eligió trabajar desde un paradigma cualitativo, porque permite lograr una comprensión profunda de los aspectos particulares de los individuos, contextualiza la experiencia en el entorno, y brinda riqueza interpretativa a los datos al reconocer y profundizar en la experiencia única del individuo (Gonzalez, 2017). Debido a ello, se considera que este enfoque nos permitirá obtener información más completa y detallada sobre el tema, ya que se podrá explorar y abarcar la complejidad de los contenidos que surjan, dándonos una visión más amplia y profunda de los mismos.

Método

Participantes

En la presente investigación, realizada en el 2020, participaron 11 docentes de educación primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Sus datos se detallan en la Tabla 1, y es necesario mencionar que los nombres utilizados son seudónimos brindados por la investigadora. De manera general, sus edades iban en un rango entre 33 a 59 años, todas contaban con educación superior completa, y cinco de ellas trabajaban en escuelas privadas, y seis en escuelas públicas. Las participantes fueron principalmente mujeres, contando con un solo docente hombre que participó.

Tabla 1

Datos sociodemográficos de las y los participantes

Seudónimo	Sexo	Edad	Experiencia como Docente	Tipo de Institución Educativa	Grados que Enseña Actualmente	Área Curricular que Enseña Actualmente
Ada	Mujer	51	13 años	Privada	2do, 3er, 4to, 5to y 6to	Comunicación, Personal Social, Educación Religiosa, y Ciencia y Tecnología
Bea	Mujer	33	11 años	Pública	3ro	Todas excepto Educación Física
Celia	Mujer	47	20 años	Pública	6to	Todas excepto Educación Física
Darío	Hombre	38	18 años	Privada	6to	Matemática
Eva	Mujer	39	9 años	Privada	6to	Personal Social
Flor	Mujer	43	17 años	Privada	6to	Ciencia y Tecnología
Gema	Mujer	34	7 años	Privada	1er	Comunicación, Matemática, Personal Social, y Ciencia y Tecnología
Hilda	Mujer	59	35 años	Pública	2do	Todas excepto Educación Física
Isa	Mujer	40	15 años	Pública	1er	Todas excepto Educación Física
Judit	Mujer	56	25 años	Pública	6to	Todas excepto Educación Física

Respecto a los criterios de inclusión, se tomó en cuenta que a) Las participantes hayan ejercido la docencia en aula al menos dos años lectivos completos, y que b) Las participantes hubieran estado ejerciendo la docencia en el año 2019 o el año 2020. Se decidió que estos criterios serían importantes pues la experiencia en la enseñanza afecta la forma en cómo uno se relaciona con los y las estudiantes, por lo que debía haber un mínimo de experiencia en este campo y esta debía ser reciente para las participantes.

En ese sentido, y basándose en otras investigaciones (Alan et al., 2018; Heyder y Kessels, 2015; Ramirez–Pereira, et al., 2019; Riley, 2014), se determinó que las docentes podían estar enseñando en cualquier grado de nivel básico debido a que no hay muchos cambios importantes entre estos grados, sin embargo, esta etapa escolar si presenta diferencias importantes con respecto al preescolar y con respecto a los grados de educación secundaria. Así, a nivel de concepciones de género, en los grados de educación primaria la influencia de los y las docentes es mayor y más amplia (Alan et al., 2018; Heyder y Kessels, 2015). Además, no se tomó en cuenta como criterio el haber enseñado un determinado curso, pues se consideró que la distinta formación de las docentes permitiría observar una diversidad de metodologías de enseñanza y enriquecería la investigación, lo que se considera que ocurrió (Ramirez–Pereira, et al., 2019; Riley, 2014).

El contacto con las participantes se realizó mediante la técnica “bola de nieve”. Esta consiste en la identificación de participantes clave que estén dispuestos a participar y que cumplan con los criterios de inclusión planteados en la investigación. En esta técnica se les pregunta a los y las participantes claves si conocen a otras personas que pudiesen ser incluidas en el estudio (Hernández et al., 2014). Para esto, la investigadora se contactó con personas pertenecientes a sus círculos sociales cercanos y les consultó si conocían o tenían contacto con docentes de primaria que ejercieran en escuelas de Lima Metropolitana. Así, se obtuvo el contacto de 6 docentes de primaria que aceptaron participar. Posteriormente, se les consultó a estas docentes si conocían a otras que podrían estar interesadas en participar, con lo que se obtuvo el contacto de 5 docentes más.

En esa línea, para determinar la cantidad de participantes se decidió utilizar el criterio de saturación, que como menciona Martínez-Salgado (2012) consiste en que se dejará de buscar participantes en el momento en que se crea que ya se han escuchado una diversidad de ideas, no surgen nuevos elementos en las entrevistas, y se considera que se puede decir algo relevante y convincente sobre el tema.

Con respecto a las consideraciones éticas, la participación en el estudio fue voluntaria. Con esta finalidad, se elaboró un protocolo de consentimiento informado (Apéndice A) tomando en cuenta los criterios del Código de Ética del Colegio de Psicólogos del Perú, el Código de ética de la facultad de psicología de la PUCP y el Código de Ética de la Asociación Estadounidense de Psicología (APA). En este documento se encontraban los términos en los que se accedía a participar en el estudio, y se detallaba que se mantendría la confidencialidad de la información brindada, la cual sería utilizada únicamente con fines de la investigación. Además, se explicaba que la entrevista sería grabada únicamente en audio con el objetivo de facilitar el análisis detallado de la información obtenida, y que estas grabaciones serían eliminadas al finalizar la investigación. Este documento fue entregado a las participantes para que lo revisaran, y de estar de acuerdo con lo detallado en este, dijeran “Sí, acepto participar en la investigación de acuerdo con los términos que me informaron” en una grabación, aceptando de esta manera participar en la investigación.

Es importante señalar que la investigadora presenta algunos posicionamientos y sesgos, pero estos han sido reconocidos, lo cual ayudará a mantener los principios de integridad y transparencia de la investigación. Dentro de estos se encontraba la expectativa de que las docentes manifestaran concepciones tradicionales de masculinidad y feminidad, y de que esto influyera de alguna manera en las y los estudiantes, a través del proceso de enseñanza - aprendizaje. Este sesgo surgió a partir de la información que se poseía sobre el tema y debido a ello, fue importante identificarlo para realizar el máximo esfuerzo por no permitir que influyera en el estudio, con el fin de cumplir con los principios mencionados. Para ello, se tomaron algunas precauciones, las cuales incluyeron el estar abierta a cualquier respuesta posible, intentar controlar las expresiones faciales y, posterior a la recolección de la información, el reflexionar sobre las interpretaciones que podrían estar siendo influenciadas por la subjetividad propia y no reflejar lo que las participantes dijeron.

Técnicas de recolección de información

Para la presente investigación, se decidió utilizar dos técnicas de recolección de información, la ficha sociodemográfica y la guía de entrevista semiestructurada. En primer lugar, la ficha sociodemográfica (Apéndice B) se elaboró con la finalidad de recolectar datos importantes de las participantes para la investigación, que se dividieron en dos áreas: *a) Datos personales*, donde se solicita datos como la edad, el estado civil, entre otros; y *b) Experiencia de trabajo*, donde se solicita datos sobre el ejercicio docente, tales como la institución en la

que trabaja, los años que ha estado en la misma, los años que ha ejercido la docencia, entre otros.

En segundo lugar, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada para recolectar la información, debido a que se considera que es la más adecuada para cumplir con el objetivo de la investigación. Esto debido a que su diseño y flexibilidad pueden facilitar el desarrollo de la entrevista, permitiendo guiarla y adaptarla de acuerdo con las respuestas que brinden las participantes, y el análisis de la información (Díaz et al., 2013; Pistrang y Barker, 2012; Willig, 2013). Además, el uso de esta técnica se dio debido a que es un diálogo intencional, estructurado y con propósito entre individuos, que genera información que permite observar la perspectiva y los significados que la persona adjudica a sus experiencias (Álvarez-Gayou, 2003). Sin embargo, esta técnica es una situación irreproducible en la que la información que se intercambia es valiosa por sus aportes únicos y, por ello, es esencial que el entrevistador facilite el compromiso del entrevistado con la misma (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017).

En ese sentido, se elaboró una guía de entrevista (Apéndice C) que contiene áreas a indagar que corresponden a los objetivos de la investigación y a la literatura revisada. Estas áreas contenían las preguntas, lo que facilitó la flexibilidad durante la aplicación para que esta se vaya adaptando a las respuestas de los y las participantes y permitió la reformulación de las preguntas en caso de ser necesario (Díaz et al., 2013). La guía de entrevista fue construida por la investigadora en base a los objetivos de la investigación y considerando tres áreas:

1. Necesidades de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo: La cual busca indagar sobre cuáles son las necesidades que consideran las docentes que tienen sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, qué estrategias utilizan para lograrlo y si creen que hay diferencias en estas de acuerdo con el género del estudiante
2. Relaciones en la institución educativa: La cual busca indagar cómo se relacionan las docentes y los y las estudiantes, cómo se relacionan los y las estudiantes entre sí, y cómo se da interacción y la resolución de conflictos en estas relaciones, explorando si hay diferencias en estas relaciones de acuerdo con el género.
3. Concepciones sobre masculinidades y feminidades: La cual busca indagar sobre cómo él o la participante concibe las masculinidades y feminidades en la sociedad peruana en general, si percibe discriminación o igualdad de géneros en algunos ámbitos de la sociedad, y cómo se reproduce esto en la percepción que tiene de sus estudiantes.

Posteriormente, se realizó una validación de dichos instrumentos por medio de la revisión de 3 jueces expertos, especialistas en temas de género y educación, quienes evaluaron

de manera cualitativa la guía de entrevista a partir de sus conocimientos y experiencia, dejando comentarios para ajustar las preguntas, reemplazarlas o eliminarlas. Como indica Soriano (2014), los expertos pueden valorar la forma, el contenido y el estilo del instrumento debido a su experiencia profesional y académica, otorgando así una certeza de que las preguntas están redactadas de manera adecuada, pertenecen al área definida, y están dirigidas al objetivo de la investigación, otorgando validez a las respuestas obtenidas. Además, se realizó una entrevista piloto que permitió consolidar el proceso de validación al definir si este instrumento era adecuado y si requería ajustes (Soriano, 2014). Esta entrevista piloto fue realizada con una docente de primaria que formaba parte de los 6 contactos iniciales obtenidos, y que cumplía con las características de inclusión del estudio. Por ello, su entrevista fue incluida en el análisis de la información.

En esta línea, el proceso de construcción y validación del instrumento a utilizar refiere al rasgo de sistematicidad de la presente investigación. Esto debido a que daría cuenta del cuidado que se ha mantenido en el proceso de selección y construcción del instrumento para que guarde relación con los objetivos de la investigación. Ello será útil pues permitirá conocer si el procedimiento fue aplicado de manera consistente, y si las decisiones y cambios realizados están debidamente sustentados al seleccionar el instrumento, técnicas, estrategias y procedimientos, para que guarden relación con el objetivo planteado y respondan a las críticas necesarias que garanticen criterios básicos de rigurosidad (Martínez, 2006; Meyrick, 2006). Esto con la intención de que las personas que lean la investigación puedan obtener los detalles necesarios para juzgar la razonabilidad de la línea de decisiones del proceso y puedan guiarse de este en futuras investigaciones (Meyrick, 2006).

Procedimiento

La presente investigación está enmarcada en el paradigma cualitativo, tiene un marco epistemológico socio-construccionista, y tiene un enfoque temático. Debido a ello, se decidió utilizar el diseño de análisis temático, de tipo inductivo, para identificar y organizar sistemáticamente los patrones de significado que surjan de la información que se obtendrá en las entrevistas (Braun y Clarke, 2012; Pistrang y Barker, 2012) Este método fue escogido debido a que permite enfocarse en lo compartido en el conjunto de datos que se posee y debido a que permite la flexibilidad pues admite que el investigador tome las decisiones sobre cómo agrupar los temas encontrados (Braun y Clarke, 2012; Pistrang y Barker, 2012).

En relación con esto, y con respecto a mantener el principio de integridad en la investigación, se tomaron diversos criterios de rigor. Uno de estos criterios fue el de

transparencia, que consiste en la identificación de las expectativas del investigador y que se reconozca cómo estas pueden influir en el análisis de la información (Pistrang y Barker, 2012). Además, este criterio indica que se debe revelar la información necesaria para justificar la recolección y el análisis de los datos (Meyrick, 2006). Con relación a esto, la investigadora reconoció su expectativa de que las participantes manifiesten concepciones de género tradicionales, por lo que se esforzó para mantener cuidado con esto al asumir una postura reflexiva.

Otro de los criterios que se usó es el de credibilidad del estudio, que indica que se deben verificar los resultados y conclusiones de la investigación a través de otras fuentes de información, como lo pueden ser otras u otros investigadores, las participantes o bancos de datos (Hernández et al., 2014; Pistrang y Barker, 2012). Para esto, se realizó una síntesis de información al finalizar la entrevista, con el fin de verificar la información recibida y la comprensión adecuada de la misma. Asimismo, se contó con la supervisión de una especialista en temas de género.

Con los instrumentos validados, la investigadora procedió a contactarse con personas conocidas que tuvieran el contacto de profesores y profesoras de primaria, a las cuales se les escribió o llamó invitándolas a formar parte de la investigación y explicándoles en qué consistía esta. De aceptar participar, se coordinaba una reunión mediante la aplicación de videollamada de zoom, incluyendo una para la entrevista piloto.

Así, la entrevista piloto inició con una presentación de la investigadora y de los objetivos de la investigación, después de la cual se procedió a leer y explicar el consentimiento informado. De estar de acuerdo con los términos, se le pedía a la participante que firmara y enviará el documento o, si lo prefería, permitiera grabar su voz diciendo que accedía a participar. Posteriormente, se procedió a realizar las preguntas de la ficha sociodemográfica, y se empezó la entrevista de acuerdo con las pautas establecidas en la guía. Esta entrevista fue grabada en audio para facilitar el registro de la información y asegurar la rigurosidad del proceso.

A partir de esta entrevista piloto, y siguiendo las observaciones durante la misma, se procedió a realizar modificaciones a la guía de preguntas para que esta sea comprendida de mejor manera. Una vez culminado este proceso, se procedió a establecer otras entrevistas con distintas participantes en el lapso de un mes, siguiendo las mismas pautas que en la entrevista piloto.

Al finalizar cada entrevista, se procedió a realizar las transcripciones de estas para poder realizar el análisis de la información, con el objetivo de analizar las concepciones de la

feminidad y masculinidad que tienen un grupo de docentes de educación primaria de Lima Metropolitana sobre sus estudiantes. Además, como se indica en el consentimiento, finalizada la investigación se realizó una breve devolución individual de los resultados, en donde se concretó una reunión con las participantes, se les dio un resumen oral de los resultados obtenidos, con los que los docentes se mostraron mayormente de acuerdo, y se resolvió sus dudas sobre estos, relacionadas principalmente a algunos aspectos y términos más técnicos de la investigación.

Análisis de la información

En la presente investigación, la investigadora hizo una transcripción de cada entrevista al finalizarla, realizó una lectura preliminar y una codificación de esta. Es decir, generó códigos al identificar citas que reflejaban contenido relevante e importante para la actual investigación. Estos códigos proporcionaron una etiqueta que permitió identificar los datos (Braun y Clarke, 2012; Pistrang y Barker, 2012). Posterior a esta fase, la investigadora decidió los nombres definitivos para dichos códigos y estableció una matriz de codificación. Esta permitió organizar la información obtenida, encontrar patrones comunes en las entrevistas, y agrupar lo encontrado en distintas categorías (Braun y Clarke, 2012; Hernández et al., 2014). Una vez identificadas las categorías, se procedió a analizarlas para identificar temas comunes entre estas, a partir de lo cual se jerarquizó la información.

Es importante mencionar que, siguiendo el diseño de análisis temático, se decidió reconocer y valorar toda la información encontrada, sin tomar en cuenta las veces que esta se repetía pues no se buscó cuantificar ni generalizar esta información. Por el contrario, se deseaba entender a profundidad las concepciones que tenían las docentes sobre el género y cómo influía esto en la relación con sus estudiantes.

Resultados y Discusión

En esta sección, de acuerdo con la teoría revisada, se describen y discuten las áreas y categorías obtenidas en el análisis de las entrevistas realizadas. El análisis de las entrevistas se organizó de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación: (1) Concepciones de las docentes sobre género en la sociedad peruana, (2) Enseñanza, Aprendizaje y necesidades de los y las estudiantes, y (3) Relaciones entre docentes y estudiantes, y el género. Además, es importante recordar que los nombres que aparecen en las citas de las participantes son los seudónimos que fueron presentados en la Tabla 1.

Concepciones de las docentes sobre género en la sociedad peruana

Esta primera área hace referencia a cómo las participantes conciben las masculinidades y feminidades en la sociedad peruana en general. Como mencionan diversos autores, las concepciones docentes sobre las masculinidades y feminidades juegan un papel importante en la enseñanza que les brindan y en la percepción que tienen de sus estudiantes (Alan et al., 2018; Engebretson, 2016; Heyder y Kessels, 2015; Holder y Kessels, 2017; Matheis et al., 2020; Riley, 2014). En este sentido, esta primera área es transversal a las demás, pues influye en los conceptos y percepciones que surgen en la escuela y las relaciones que se dan en ella, y que se abordarán más adelante. De acuerdo con ello, esta área engloba dos categorías: (a) Ser mujer y hombre en la sociedad peruana actual, y (b) Diversidad sexual y de género.

La primera categoría “Ser mujer y hombre en la sociedad peruana actual” hace referencia a 4 subtemas: 1) las concepciones que tienen los y las participantes sobre el género, 2) las concepciones sobre ser mujer en la sociedad peruana, 3) las concepciones sobre ser hombre en la sociedad peruana, y 4) las diferencias que se dan entre ambos. Esta categoría permite ver cómo las docentes, como individuos inmersos en la cultura peruana, han interiorizado los estereotipos de género que esta representa, aunque no mantienen todos estos estereotipos en sus concepciones, pues consideran que hombres y mujeres pueden ejercer los mismos roles y tienen las mismas capacidades.

En primer lugar, y con respecto a la definición de género, las docentes se dividen en dos grupos. Un grupo de participantes concibe el género como las diferencias que existen en los seres humanos por sus órganos sexuales. Es decir, este grupo utiliza la definición de sexo biológico concebida en la teoría, usando así el término género como sinónimo de sexo, considerándolos como términos similares e intercambiables (Calvo y Picazo, 2016). Esto se refleja en la siguiente cita:

Bueno, el género es biológicamente es la diferenciación que hay entre un niño y una niña por sus genitales. Es por lo que generalmente nos han dicho que las niñas pues éste su género es femenino por que poseen ciertas características físicas, y los varones masculinos (Bea, mujer, 33 años).

El otro grupo concibe el género como las características, comportamientos y roles que son atribuidos a los hombres y mujeres por la sociedad, la cual es la definición de género que considera el enfoque binario (Díaz et al., 2012; López-Zafra y López-Sáez, 2001; Moya, 2002). Esto se puede ejemplificar en la siguiente cita “Para mí, bueno el género es la diferencia que hay entre las cualidades y características de cada ser, de cada ser individual, hombre y mujer” (Hilda, mujer, 59 años). Así, se considera que su definición concuerda con lo que indica la teoría y permite que se distinga el concepto de género del de sexo.

En esta línea, y sobre la concepción que tienen sobre ser mujer en la sociedad peruana actual, las docentes mencionan que esto ha cambiado en relación con el pasado. Así comentan que la mujer ha dejado de lado los roles de ama de casa y cuidadora que tenía antes y ha ampliado sus opciones, pues ahora puede trabajar y desarrollarse en distintos ámbitos. Esto se observa en el siguiente testimonio:

Cómo es ser mujer... ya dejó de ser la simple ama de casa que era antes, ahora es la mujer que trabaja, que estudia, la mujer que sale adelante, la mujer que está a cargo de un hogar, la mujer que sostiene un hogar económicamente (Bea, mujer, 33 años).

Asimismo, mencionan que ser mujer en la sociedad actual implica tener ciertas dificultades. Así, indican que no hay igualdad para las mujeres en distintos ámbitos de la sociedad, como el laboral y el educacional, al mismo tiempo mencionan que hay muchas restricciones con respecto a las relaciones románticas, la ropa que se desea usar y el salir a la calle. Esto se refleja en la siguiente cita:

Dicen bueno, dicen que no hay igualdad de las mujeres en el campo laboral. [...]Dicen que tenemos libertad como mujer. Sí, obvio, porque podemos votar, trabajamos, pero del todo, no, en porque aún hay violencia contra las mujeres. ¿No? Somos libres dicen, pero a la hora de repente de una ropa que uno se quiere colocar, no te sientes con tanta libertad de caminar (Gema, mujer, 34 años).

Un docente mencionó que el ser mujer también implica algunas ventajas, principalmente, al considerar a la mujer como una persona más débil, se les dan algunos beneficios de los que a veces las mujeres se aprovechan o los ven como una obligación hacia ellas. Esto se refleja en la siguiente cita:

A veces esté yo voy en un carro por decir yo voy en un carro y entra una señora, yo me puedo poner de pie. “Señora, por favor tomen asiento” con toda la amabilidad del mundo. La señora se sienta muy linda pero nunca te dice gracias. O sea, son pocas las señoras que dicen gracias. Es como que los ve como una obligación de repente. No, hay situaciones en las cuales el mismo hecho por ser damas abusa de esa condición también, ¿no? (Darío, hombre, 38 años)

Las participantes también mencionan que a las mujeres se les han asignado distintas características y roles, tales como el tener cabello largo, el tener una determinada vestimenta, el ejercer roles como el de cuidadora y responsabilidad por las tareas del hogar. Esto se refleja en las siguientes citas: “Como, bueno mujer, Cabello largo, se puede pintar, aretes, vestidos, faldas, shorts, etcétera, son femeninos, las labores pues de casa, de casa” (Flor, mujer, 43 años) y “La sociedad nos ha encasillado, en los roles de la cocina, de la lavandería, en la casa, los quehaceres de la casa” (Ada, mujer, 51 años).

Las concepciones que las docentes identifican que existen en la sociedad peruana sobre el ser mujer coinciden con las encontradas en otros estudios, pues como mencionan diversos autores, mantienen una visión tradicional de la mujer, considerando que son delicadas, sociables, son cuidadoras, se deben encargar de las tareas domésticas y que pertenecen al espacio privado, lo que ocasiona limitaciones para que la mujer se desenvuelva en la sociedad, principalmente en lo laboral, y les da algunas ventajas al considerarlas como más débiles (Baker et al., 2016; Coyne et al., 2014; Díaz et al., 2012; Hentges y Case, 2013; Martin, 2017). Sin embargo, estos estereotipos han ido disminuyendo, pues como las docentes comentaron, las mujeres ahora tienen más oportunidades. Además, ellas conciben que la mujer puede desempeñarse en otros ámbitos y mostrar otras características, por lo que sus concepciones sobre la mujer no son estrictamente tradicionalistas, y se han flexibilizado.

Por otro lado, en relación con las concepciones sobre el hombre en la sociedad peruana, las participantes mencionan que ser hombre acarrea ciertas ventajas, principalmente en el ámbito laboral, pues tienen un mejor sueldo y obtienen mejores puestos de trabajo. Además,

comentan que a los hombres se los juzga con menor dureza en algunos ámbitos, como el de engañar a su pareja. Esto se observa en la cita:

En cuanto a lo laboral, creo que el varón se la lleva más fácil [...] Por otro lado, no se le califica a los varones si están... Es más, si el varón tiene dos o tres parejas a la vez. Es más, se les aplaude. En cambio, la mujer no, a la mujer se les cataloga de eh... Ya bueno, de P (Eva, mujer, 39 años).

Al mismo tiempo mencionan que en la sociedad se considera al hombre como superior, una idea que se perpetúa en la crianza. Estas son ideas del patriarcado, una institución arraigada en estructuras políticas, sociales y económicas de la sociedad, que aún se perpetúan en nuestro país y cuyo centro es la dominación y control que ejercen los hombres sobre las mujeres y los más jóvenes (Millett, 2010). Esta ideología resulta en la división del poder y la opresión de un grupo, las mujeres, y limita el potencial de desarrollo de los seres humanos al encasillarlos en roles de género restrictivos y complementarios (Millett, 2010).

Sin embargo, es importante mencionar que no todas las masculinidades son valoradas de igual forma en la sociedad. Entre las distintas masculinidades, la hegemónica es aquella que se ha establecido como el ideal dominante de la sociedad, y es caracterizada por su oposición a la feminidad y su relación de poder sobre otras formas de masculinidad (Connell, 2003). Así, de acuerdo a las ideas de patriarcado y masculinidad hegemónica, se considera que el hombre es el líder, quien tiene el poder, quién protege a su familia y somete a la mujer, tomando las decisiones sobre ella y su familia. Estas son ideas que aún están presentes, como se refleja en el siguiente testimonio:

El ser hombre es lo que dicen soy el macho alfa, lógico, único. Ser hombre es todo acá en nuestra sociedad, es el que lleva el dinero a la casa, es el que tiene que trabajar, es el que ordena, es el que, el que, el que el que tiene que decir algo y la mujer tiene que estar sometidas todavía (Isa, mujer, 40 años).

Sin embargo, esto se ha ido modificando pues, aunque esta idea se mantiene en gran parte de la sociedad, hay un grupo que ha cambiado estas ideas y considera que la mujer puede compartir las responsabilidades de liderar el hogar y realizar las tareas domésticas, como se refleja en esta cita:

Bueno, los hombres también han ido cambiando conforme ha ido pasando el tiempo. Aún todavía mantenemos en un alto porcentaje de hombres machistas, pero hay otro

lado otro porcentaje que ya ha ido bajando esto totalmente y encontramos hombres en la sociedad que, pues no le ven nada de malo apoyar en la casa, a cuidar a los hijos, de repente este ganar un sueldo menor que su esposa (Bea, mujer, 33 años).

Asimismo, consideran que el hombre ejerce los roles de trabajador y proveedor, y se caracteriza por tener una mayor fuerza física, ser más tosco, y no mostrar sus emociones, como menciona este participante:

Bueno, se supone que son más fuertes. Se supone que son más que eso, más toscos de repente son más este... Todo lo que tenga que ver con trabajo pesado, duro no, básicamente vendría a ser un hombre se cree que nunca llora entre comillas. Hombre viene a ser el que lleva adelante una familia. Hombre es aquel que tiene que matarse todo el día trabajando o el que lleva el alimento a casa (Darío, hombre, 38 años).

Estas concepciones sobre los hombres que las docentes observan en la sociedad peruana, coinciden con lo encontrado en otros estudios, los cuales indican que aún se mantiene una visión tradicional del hombre, a los cuales se les considera fuertes, agresivos, valientes, violentos físicamente, trabajadores y pertenecientes al espacio público, lo que les da distintas ventajas en la sociedad, principalmente en lo laboral (Baker et al., 2016; Coyne et al., 2016; Gansen, 2019; Hentges y Case, 2013; Martin, 2017). No obstante, igual que en las concepciones tradicionalistas sobre la mujer, las docentes mencionan que estas se han ido modificando, permitiendo que el hombre exprese otras características y tenga más participación en ámbitos que se suelen restringir a la mujer.

En esta línea, las docentes consideran que existen diferencias entre las características de los hombres y las mujeres. Mencionan que existen diferencias en la capacidad física, principalmente la fuerza, aunque no todos coinciden en esto. Así como algunas diferencias en el pensamiento, pues mencionan que los hombres reaccionan muy rápido y las mujeres piensan más antes de actuar, y que estas son más sentimentalistas, aunque esto podría explicarse debido a la crianza y estereotipos a los que estamos expuestos. Esto se evidencia en las citas: “Los varones de repente deciden muy rápido, cómo te explico, reacciona muy rápido y no se detienen a pensar. A veces son de accionar, sin pensar, algunos no todos” (Ada, mujer, 51 años) y “Tal vez la mínima es, creo que de repente el varón, por la misma corpulencia que tiene, no, podría ser un poquito más fuerte, por ese detalle, pero fuera de eso, yo creo que ambos tienen las mismas condiciones” (Darío, hombre, 38 años).

Así, las diferencias que conciben las docentes son principalmente sobre las características físicas, conductas, y formas de pensamiento y expresión, pero coinciden en que todos los seres humanos, tanto hombres como mujeres, contamos con las mismas capacidades cognitivas y podemos desenvolvemos en distintos roles y ámbitos. Además, como se mencionó antes, conciben que las diferencias entre ambos suelen ser a raíz de los estereotipos de género que seguimos reproduciendo en la sociedad peruana. Esto se observa en este testimonio: “No, no existen diferencias. Cognitivamente somos iguales, físicamente tampoco. Lo que pasa es que siempre hemos creado esos paradigmas” (Judit, mujer, 56 años).

Con respecto al trato que reciben hombres y mujeres en la sociedad peruana, las docentes mencionaron que todavía hay varias diferencias en el trato, a pesar de que estas se han disminuido pues se ha empezado a buscar una igualdad desde el gobierno. Comentan que todavía existe violencia contra la mujer, tanto física como psicológica y sexual. Además, mencionan la inseguridad que las mujeres experimentan cuando salen de casa, los riesgos que representa el vestirse de alguna manera particular, salir sola de noche y tomar taxis sin acompañante. Esto se refleja en la siguiente cita:

Bueno yo creo que sí, se sigue dando, sí se sigue dando estas diferencias. Aunque ya no son tan notorias porque todo lo que se ve no lo que se trata de buscar es la igualdad, pero en sí, se sigue dando, no están visible, pero seguimos viendo no, de qué hay mujeres de qué siguen siendo maltratadas no [...] Entonces yo creo que todavía nos falta mejorar de ello para que pueda una mujer sentirse segura en cualquier lado donde va no, ahorita es este como que todavía sentimos esa esa inseguridad (Flor, mujer, 43 años)

Asimismo, las docentes mencionan que existe una diferencia en el acceso a oportunidades para hombres y mujeres, principalmente en el ámbito laboral. Comentan que aún es difícil que las mujeres accedan a altos cargos dentro de sus centros de trabajo, pues se duda de sus capacidades, y que existe una diferencia en los salarios, desfavoreciendo a las mujeres, a pesar de que ambos ejerzan las mismas funciones. Como se observa en esta cita:

Muchas veces porque tú eres mujer no vas a poder hacer esa función o tienes menos capacidad que el hombre, por lo tanto, tu pago, en caso de trabajo, va a ser menos que el varón. O sea, como que la minimiza a la mujer y no dejan desarrollarse, muchas

veces, humillaciones, maltratos, vejaciones. Sí pues no, esa es la realidad que es la sociedad peruana (Celia, mujer, 47 años).

En este sentido, y como se ejemplifico anteriormente, se encontró que las docentes aún mantienen presentes algunos estereotipos de género que la sociedad promueve, principalmente aquellos relacionados a las diferencias en características físicas y de actitud entre hombres y mujeres, tales como el sentimentalismo y la facilidad para socializar que se asocian a la mujer, y la fuerza física y agresividad que caracterizan al hombre (Gansen, 2019; Hentges y Case, 2013; Martin, 2017). Por el contrario, no mantienen las concepciones estereotípicas de diferencias en las capacidades de los hombres y las mujeres, pues consideran que ambos tienen las mismas capacidades y pueden desenvolverse en cualquier ámbito, aunque entienden que la sociedad no lo hace, lo que ocasiona desigualdad en diversos ámbitos sociales que aún debe trabajarse (Hentges y Case, 2013; Martin, 2017). Es decir, las docentes no mantienen todas las concepciones tradicionalistas que se siguen perpetuando en la sociedad peruana, sino que expresan algunas concepciones distintas a las hegemónicas, lo que difiere de lo mencionado en otros estudios.

También se encontró que las participantes conciben que el ser de un género u otro depende de cómo se siente uno en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven. Debido a ello, consideran que existen diversas formas de ser hombre y mujer, teniendo en cuenta que una persona puede demostrar características asociadas a un género distinto del cual se siente identificado. Esto se observa en las siguientes citas: “Entonces el hecho de ser varón o mujer y que les guste realizar las actividades del otro género no quiere decir que deje de ser tal cual es, que deje de ser tal cual eres” (Ada, mujer, 51 años)

Es que creo que el hecho de sentirse hombre o mujer no sólo se limita al aspecto físico, sino que tiene mucho que ver también con lo social, el cómo nos sentimos nosotros con el tipo de familia incluso que tenemos, ¿no? (Eva, mujer, 39 años).

Esto concuerda con lo que indica la teoría sobre que actualmente se reconoce que existen diversas formas de masculinidad y feminidad, y difiere de lo hallado en otras investigaciones. Una persona puede mostrar características y roles distintos de los que se asocian a su género sin que eso lo haga ser más o menos masculino o femenino (Cabral y García, 2005; López-Zafra y López-Sáez, 2001; Magnusson y Marecek, 2012). Es decir, contrariamente a las concepciones tradicionales que la sociedad peruana transmite, las docentes

muestran unas concepciones flexibles que permiten que tengan más apertura a las distintas formas de expresión de género, y a su vez, a la diversidad sexual y de género.

Siguiendo con esto, y como su nombre lo indica, la segunda categoría “Diversidad sexual y de género” comprende las concepciones de las docentes sobre la diversidad sexual y de género. Así, las docentes están conscientes de que existen distintas opciones sexuales y que uno puede identificarse con un género distinto al de su sexo biológico. Aunque no comprenden la diversidad sexual y de género que existe, mencionan que es importante reconocer su existencia y respetarlo:

Pero de esta manera también, la sociedad hoy en día se ha dado otros tipos de género no, los cuales nosotros como personas tenemos que respetar la diversidad que pueda haber, la diversidad que pueda haber en una sociedad, tampoco dejar que transgredan nuestros derechos no, en algunos casos, sino simplemente tratar de respetar a todos, de la diversidad que existe en la sociedad (Celia, mujer, 47 años).

Como menciona la teoría, las docentes reconocen la existencia de otros grupos que experimentan el género y la sexualidad de manera distinta a la hegemónica, y lo respetan (Nuñez, 2001). Aunque sus respuestas podrían estar influenciadas por la deseabilidad social, estas concuerdan con la flexibilidad de sus concepciones de género, mientras que aún mantiene cierta distancia con la diversidad sexual. Esto difiere de lo observado en otros estudios, en los que los y las docentes muestran rechazo a la diversidad, la consideran un comportamiento problemático y no natural, evitan hablar de la misma, e incluso llegan a sancionar cualquier manifestación de esta (Calvo y Picazo, 2016; Castelar y Lozano-García, 2018; Díaz De Greñu y Anguita, 2017; Tomasini, Bertarelli y Esteve, 2017).

Además, las docentes mencionan que en algunas ocasiones han observado distintas identidades de género en sus estudiantes. Ante esto, indican que han tenido que manejar la situación en el aula, conversando con los estudiantes y recalcando la importancia del respeto entre todos a pesar de las diferencias. Esto se observa en la siguiente cita:

Bueno, pues tenemos que ser respetuosos y considerados también con ellos, tiene que tener la otra parte importante, el respeto. Dirán que en primaria no existe eso. Yo he visto, en primaria en 5to, 3ro yo he visto eso. Era muy evidente, hace años, muy evidente la pequeña. Sus compañeros, al principio los varones, las mujeres no, los varones son más, porque este caso era de un niño, eran más críticos en cuanto a sus

comportamientos del pequeño. En cambio, las niñas no, respetan, toleran y lo aceptan.

Los hombres no, son más, un poco de rechazo, pero fui hablando con ellos y al final han logrado comprender (Judith, mujer, 56 años).

Esto contradice a lo encontrado en otras investigaciones en donde los y las docentes mostraban rechazo a la diversidad de género y sexual, cuestionando, rechazando y castigando a aquel estudiante que se expresara de manera distinta a la tradicional y hegemónica, buscando corregir su comportamiento (Calvo y Picazo, 2016; Castelar y Lozano-García, 2018; Díaz De Greñu y Anguita, 2017; Tomasini, Bertarelli y Esteve, 2017).

Enseñanza, Aprendizaje y necesidades de los y las estudiantes

Esta segunda área hace referencia a la concepción de docencia de las participantes, las necesidades que consideran que tienen sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, y el vínculo entre docente y estudiantes, considerando las diferencias en estas de acuerdo con el género del estudiante. Esta área tiene 3 categorías: (a) Docencia, (b) Aprendizaje Significativo y género, y (c) Vínculo Docente-Estudiante.

La primera categoría de esta área “Docencia” abarca los diferentes aspectos que componen la concepción de docencia de las participantes. Es importante indagar en estas concepciones debido a que están relacionadas a su ejercicio de la enseñanza, el proceso intencional e interactivo orientado a lograr aprendizajes por parte de los y las estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Moreira, 2017). En la actualidad, se considera que lo ideal es que estas concepciones estén alineadas al constructivismo, uno de los paradigmas más utilizados y reconocidos en la enseñanza y el aprendizaje actualmente. Desde este paradigma, el individuo, el entorno y la interacción específica entre ambos son factores centrales para el aprendizaje (Barreto et al., 2006).

El conocimiento se construye de manera activa por los estudiantes a través de su interacción con el entorno, transformando sus esquemas mentales para adaptarse de mejor manera a este (Barreto et al., 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Moreira, 2017). Así, la docencia debe orientarse a que los estudiantes construyan su conocimiento, buscando que estos comprendan los conocimientos compartidos por el docente, relacionándolos con sus conocimientos previos, de tal manera que estos adquieran significado para él y se retengan, facilitando así su uso en distintas situaciones de la vida (Castillo et al., 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Moreira, 2017). Es decir, que los estudiantes logren un aprendizaje significativo.

En esta línea, las participantes comentaron que el trabajo del docente consiste en mediar y facilitar el aprendizaje de los y las estudiantes a través del uso de diversas estrategias y herramientas. La docente acompaña al estudiante en el aprendizaje, pero es este el que debe ser el centro, el protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Esto se refleja en el siguiente testimonio:

Bueno, el trabajo del docente más que nada es de mediador, facilitador de la construcción de los aprendizajes de los estudiantes que ocurren a través de experimentaciones, de repente situaciones de la vida cotidiana y en algunos casos, puede ser algunos juegos beneficiosos (Bea, mujer, 33 años).

En adición, mencionan que el principal objetivo del docente es formar al estudiante, brindarle el conocimiento necesario para que se desenvuelva de mejor manera en la sociedad y cumpla con los objetivos planteados para su grado. Esto incluye conocimiento sobre distintas áreas, tales como lenguaje y matemáticas, y conocimiento relacionado a valores, es decir, la formación del estudiante como persona.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, estas concepciones concuerdan con el paradigma constructivista. Así, las participantes consideran que el estudiante es quien construye su propio aprendizaje y ellas acompañan este proceso desde su rol de docentes, actuando como mediadoras entre los y las estudiantes y el conocimiento, facilitando que estos adquieran un significado para los y las estudiantes, de manera que se conserven y puedan ser utilizados para desenvolverse en la sociedad y la vida diaria (Castillo et al., 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Hidalgo y Murillo, 2017; MINEDU, 2016). Esto se ejemplifica en la siguiente cita:

El principal objetivo es que los estudiantes, los niños se preparen para afrontar situaciones de resolución de problemas ¿no?, de la vida cotidiana no, que sean competentes ¿no?, que puedan tener habilidades destrezas y sobre todo que tengan un estilo ético, una formación sobre todo en valores (Bea, mujer, 33 años).

Es importante mencionar que, aunque las concepciones de docencia que manifiestan las participantes están alineadas al constructivismo, esto no necesariamente implica que la metodología de enseñanza que aplican siga este paradigma. Como se observa en distintas investigaciones, se suelen encontrar contradicciones entre las concepciones que expresan verbalmente los y las docentes, las cuales son constructivistas, y las prácticas de enseñanza que

se observan en las aulas, que son de corte tradicional y transmisionista (Fernández et al., 2011). Esto se debe tener en cuenta pues, aunque más adelante se mencionarán las estrategias que utilizan las participantes en el aula, no se realizaron observaciones de clase que permitan confirmar que estas concepciones se traduzcan en prácticas de enseñanza.

Asimismo, mencionan que, como docentes, su satisfacción más grande es que el o la estudiante cumpla con los objetivos de aprendizaje, así como el ver su evolución año tras año, hasta terminar con los niveles de educación básica o incluso al verlos completar una educación superior. Como se refleja en la cita:

La satisfacción que uno tiene al ver que tú recibes a pequeñitos desde primer grado y ver su evolución, no, mes tras mes, año tras año, o el grado que vamos llevando y lograr pues que ellos se formen íntegramente, no, como personas y con conocimiento desarrollándose paulatinamente (Celia, mujer, 47 años)

En esta línea, la segunda categoría de esta área “Aprendizaje Significativo y género” engloba las necesidades que tienen los y las estudiantes para lograr un aprendizaje significativo de acuerdo a la percepción de las docentes, las estrategias que las docentes utilizan para ello, y cómo se da la enseñanza de temas de género. Se define como necesidades para lograr un aprendizaje significativo a aquellos requerimientos específicos que tienen los estudiantes para lograr aprender de manera significativa, y que surgen a lo largo de su proceso educativo (Soto, 2020). Es decir, aquello que los estudiantes necesitan para aprender de manera autónoma y activa, estableciendo conexiones entre la información nueva y sus conocimientos previos, dotando al aprendizaje de significado al valorarlo como algo útil para desenvolverse en su contexto (Castillo et al., 2006; Moreira, 2017; Otero-Potosí et al, 2023; Soto, 2020).

Así, con respecto a las necesidades de los y las estudiantes, una de las principales que mencionan las docentes es la del andamiaje, pues indican que es importante que se le brinde el apoyo necesario al estudiante para que pueda lograr entender e internalizar los conceptos e ideas que se están enseñando. Así, mencionan que este apoyo debe ser distinto de acuerdo con la edad del estudiante, pues de acuerdo con la etapa de desarrollo en la que se encuentre el mismo, cambian sus necesidades y se deben utilizar otras estrategias. También comentan que es importante contar con el apoyo del estudiante, ya que este debe estar abierto a aprender, y con los padres de familia, pues es importante que ellos apoyen y refuercen los aprendizajes en casa. Lo anterior se refleja en las siguientes citas:

Primero, una de las necesidades es que se les dé el andamiaje. Ese precisamente el ejemplo no, incluso hablamos de un tema y no este y no lo conectan con algo que ellos conocen, se les hace muy difícil que ellos puedan comprender ósea en este contexto (Eva, mujer, 39 años).

Esto y también sus necesidades de acuerdo a la edad no, que tiene similares características, porque ya en quinto, sexto, tienen otras necesidades no, entonces uno tiene que estar dialogando constantemente con ellos y también hacer un plan de estudio no, entonces también les dejo lecturas, obras de acuerdo a su edad no (Kelly, mujer, 52 años).

De igual forma que en la anterior categoría, esto concuerda con el constructivismo, pues se considera que el estudiante es quien construye su conocimiento con la guía y apoyo del docente (Barreto et al., 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2010; Moreira, 2017). Para construir sus conocimientos, el o la estudiante tiene que ser capaz de relacionar la información con sus conocimientos previos y comprenderlos, lo que es acorde a su etapa de desarrollo y las experiencias que ha tenido, por lo que dependiendo de su edad y sus conocimientos previos necesitará un apoyo distinto de la docente, así como de su familia (Castillo et al., 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2010). Además, es fundamental que la o el estudiante esté motivado a aprender, por lo que es vital que la docente pueda despertar el interés y la voluntad de aprender a través de distintas estrategias (Castillo et al., 2006; Otero-Potosí et al, 2023).

En este sentido, y con respecto a las estrategias utilizadas para lograr este aprendizaje, las participantes mencionaron que estas son diversas ya que varían dependiendo de cada grupo de estudiantes y su ritmo de aprendizaje. Esto se refleja en la siguiente cita:

En verdad no hay una estrategia que te funcione al 100 por ciento, porque cada niño es diferente, cada niño tiene su ritmo y estilos de aprendizaje. Cada año es diferente, cada aula es diferente, entonces, de acuerdo con ella, tú vas aplicando las estrategias que funcionan para uno, pero para otros no (Isa, mujer, 40 años).

Algunas de las estrategias que mencionan son el uso de ejemplos, juegos didácticos, teatro de títeres, y actuación. Indican que se utilizan diversas técnicas para entrar en el mundo del estudiante y lograr que este comprenda lo que se está enseñando. Esto sigue los

planteamientos del constructivismo, que menciona que el o la docente debe utilizar aquellas estrategias que se adapten mejor al estudiante, facilitando que este comprenda el tema a tratar y logre vincularlo con su realidad, logrando un aprendizaje significativo (Castillo et al., 2006; Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Asimismo, una de las estrategias más utilizadas por las docentes durante las clases es el trabajo grupal. Para esto, las docentes utilizan diversas técnicas para agrupar a los y las estudiantes. Mencionan que los van rotando cada determinado periodo de tiempo, y para armar los grupos pueden: sortear los nombres, separarlos por sexo, por ritmo de aprendizaje, por orden alfabético, por tamaño, por afinidad, por su desempeño, o por su comportamiento en clase. Las participantes comentaron que esto se hace para que los y las estudiantes interactúen entre sí, aprendiendo a trabajar cooperativamente con diversas personas con distintas características.

Esto se ejemplifica en estas citas: “Cada mes va cambiando. A veces los cambiabas por orden de lista, otras veces por afinidad. Otro mes puede ser por tu desempeño realizado con otros que no trabajan u otros ritmos, por decir, otros ritmos de aprendizaje” (Judit, mujer, 56 años) y “Para que se socialicen, sí. Los primeros graditos, al menos siempre trabaja de equipos, en grupos. O sea, el trabajo siempre va a ser grupal, no” (Isa, mujer, 40 años). Los testimonios concuerdan con lo que indican Castillo et al. (2006), que mencionan que es importante que los y las estudiantes trabajen de manera conjunta, pues esto les permite intercambiar opiniones, favorece la comprensión de los conocimientos, afianza los mismos, y afecta positivamente el rendimiento académico, las relaciones socioafectivas, y el vínculo entre los y las estudiantes.

Con respecto al género, el aprendizaje se desarrolla sin diferencias de acuerdo con el género del estudiante, según las docentes. Ellas mencionan que todos los y las estudiantes pueden tener un ritmo de aprendizaje rápido o pueden tener dificultades, estar cansados o distraerse con facilidad. Por ello mencionan que el género no es un área de diferencia, tal y como indica esta cita:

Los niños, hombres o mujeres, poseen las capacidades y pueden ser en hombres o mujeres. Hay niñas que son muy atentas, como niñas que son muy distraídas, no. O vienen muy cansaditas, a veces vienen con sueño. Y en los niños pasa lo mismo (Ada, mujer, 51 años).

Sin embargo, una docente mencionó que sí observaba diferencias de género en el aprendizaje, pues consideraba que las niñas aprendían más rápido y entendían mejor al

explicarles con palabras. En cambio, los niños demoraban más en entender y comprendían mejor el tema si se utilizaban imágenes o dibujos, como se observa en esta cita:

Como que las chicas entienden un poco más, no, un poco más rápido, no, como que los varones como que se sí se demoran en entender. Pero se les trata de dar este algunos, algunos ejemplos, algunos dibujos que es donde ellos entienden un poco más, ¿no? En cambio, las chicas entienden un poco más al hablarles (Flor, mujer, 43 años).

Este último testimonio concuerda con lo encontrado en otros estudios, en los que los y las docentes mencionaban que había diferencias en la forma en que aprendían sus estudiantes, las cuales estaban alineadas a los estereotipos de género que poseían (Castillo y Gamboa, 2013; García-Leiva, 2005; Rocha, 2009). Aunque no identificaron diferencias, las demás participantes de este estudio también coinciden con esta línea, pues el que no identifiquen diferencias notables también coincide con las concepciones de género que poseen ya que, como se mencionó anteriormente, consideran que el hombre y la mujer son iguales en capacidades y pueden desenvolverse en distintos ámbitos con igualdad. Es decir, en ambos casos, las concepciones de género del docente ya sean estas tradicionales o no, influyen en cómo se percibe el aprendizaje de los y las estudiantes. Así, concordando con sus concepciones de género, las docentes de este estudio consideran que las necesidades de sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo son las mismas independientemente de su género.

Además, con respecto a los temas de género, las docentes mencionan que estos temas se suelen enfocar desde una perspectiva biológica, centrándose en las diferencias físicas que existen entre varones y mujeres, e indicando qué partes del cuerpo propio no pueden ser tocadas por otras personas. Además, mencionan que se enseña que los hombres y mujeres tienen diferentes características, relacionadas a la apariencia física que deberían tener. Esto se refleja en la cita: “Ah, mis características biológicas, ahí sí se menciona pues que las niñas tienen el cabello largo, los varones tienen el cabello corto, pero más que nada para diferenciar biológicamente a una niña de un niño” (Bea, mujer, 33 años).

Lo anterior muestra que, a pesar de las nuevas concepciones sobre género que se están dando en la sociedad, el currículo escolar aun presenta una visión del género ligada al concepto de sexo, en donde se ven ambos términos como equivalentes, reproduciendo una visión enfocada en las concepciones tradicionales y hegemónicas, principalmente en el ámbito de características físicas, que no da lugar a la diversidad sexual y de género. A su vez, esto se alinea y refuerza los propios estereotipos de las docentes que, como se mencionó anteriormente,

están relacionados a las características físicas y de pensamiento que diferencian a hombres y mujeres.

La tercera categoría “Vínculo Docente-Estudiante”, como su nombre indica, aborda el vínculo docente-estudiante desde la perspectiva de los y las docentes. Este vínculo es fundamental para el proceso de aprendizaje, pues puede facilitar u obstaculizar el mismo. Para que esta relación tenga un efecto positivo en el aprendizaje, debe existir respeto entre ambas partes, empatía, un entorno emocionalmente seguro y de apoyo, y debe haber una comunicación abierta (Albornoz y Cornejo, 2017; Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano, 2018; Flores, 2019; García et al., 2007). Estas características en la relación permiten que las y los estudiantes se sientan cómodos participando en clase y expresando sus dudas, tiendan a comprometerse y esforzarse en el proceso al sentirse valorados, favorece una buena retroalimentación, y permite que los y las docentes conozcan mejor a sus estudiantes, facilitando que adapten sus estrategias a las necesidades y características particulares de estos (Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano, 2018; Flores, 2019)

En el caso de las participantes, ellas mencionaron que su vínculo con sus estudiantes se caracterizaba por el respeto que había entre ellos, la cordialidad que tenían con los y las estudiantes, la confianza que les brindaban a los y las estudiantes para acercarse y conversar, el cariño que surge entre ambos por las horas que pasan juntos en clase y a través de los años, la amistad que se da y que permite que las docentes confraternicen con los y las estudiantes, y jueguen y rían con ellos. Esto se ejemplifica en las siguientes citas: “En el trato siempre he sido muy cordial, siempre muy cordial. Sin perder el respeto. A todos los estudiantes, los tratas con cordialidad, con amabilidad, el estudiante también de esa manera te lo devuelve, te saluda, se acerca” (Judit, mujer, 56 años).

Hay momentos en los que también me río con ellos, una risa o trato en clase de poner algo propio de ellos, de su mundo, de su entorno. Pero sí también es bastante buena, los chicos me entienden, se ríen, disfrutan de la clase, preguntan, no están callados (Bea, mujer, 33 años).

Asimismo, las docentes mencionan que esas características en la relación con sus estudiantes se mantienen dentro y fuera del aula, e incluso, a través de los años, como ejemplifica esta cita: “Para nada, eso se mantiene. Se mantiene inclusive a lo largo de los años. Pasa en inclusive a otro nivel educativo, como es el de secundaria e igual esa cordialidad se mantiene, el de respeto, eso se mantiene” (Judit, mujer, 56 años). Lo descrito por las

participantes concuerda con lo descrito como un vínculo docente-estudiante óptimo para el aprendizaje, pues es una relación cordial, respetuosa y afectuosa con todos los y las estudiantes por igual, manteniendo la naturaleza de este vínculo en los distintos espacios de aprendizaje que provee la escuela (Albornoz y Cornejo, 2017; Burbano-Fajardo y Betancourth-Zambrano, 2018; Flores, 2019; García et al., 2007).

Relaciones entre docentes y estudiantes, y el género

En esta línea, la tercera área aborda las características de la relación diaria, fuera del vínculo formal de aprendizaje y enseñanza, entre los y las estudiantes, y sus docentes, teniendo en cuenta la influencia del género en estas y las diferencias que esto ocasiona. Esta área tiene 3 categorías: (a) Influencia del género del docente en el ámbito escolar, (b) Relación entre el grupo de estudiantes, (c) Influencia de las concepciones sociales de género en las y los estudiantes de primaria.

La primera categoría “Influencia del género del docente en el ámbito escolar” hace referencia a cómo el género y sexo de la docente influyen en su desenvolvimiento y relaciones en la escuela. En este sentido, las docentes mencionan que no establecen diferencias en el trato a estudiantes hombres y mujeres, pues consideran que los tratan con igualdad, respeto, confianza, amabilidad y asignándoles actividades sin distinción por su género, como muestran estas citas: “No hay no diferenciación, no hay. En ambos casos le aconseja. En ambos casos puede jugar. En ambos casos puedes darles estímulos. No hay diferenciación entre ya sea varón o mujer” (Isa, mujer, 40 años) y “Entonces ellos participaban En las actividades de preparar alimentos, de limpieza, varones y mujeres” (Kelly, mujer, 52 años). Así, como mencionan otros estudios (Castillo y Gamboa, 2013; García-Leiva, 2005; Rocha, 2009), el trato de las docentes a sus estudiantes refleja las concepciones de género que poseen, pues mencionaron que hombres y mujeres deberían ser tratados con igualdad, expresando su deseo por una sociedad más equitativa para ambos.

Sin embargo, y aunque igualmente indicó que no había diferencias en el trato, el docente participante mencionó que debía tener cuidado en la relación que establecía con las niñas, cuidando particularmente sus muestras de afecto con ellas y los temas de conversación, ya que el entorno podría llegar a malinterpretarlo.

O realmente, como te decía, cosas marcadas, los temas mayormente de conversación hacen diferentes. Y también como yo soy varón, no, yo soy varón. Un poco de cuidado.

La sociedad a veces es muy, muy cruel. No, es ese profesor hablando con esa niña o

algo así. Entonces hay que tener mucho cuidado, con mucho respeto. No podemos estar de repente a conversar a solas en algún salón ¿no? Es imposible (Darío, hombre, 38 años)

Además, y en esta línea, las docentes mencionaron algunas diferencias que había en las escuelas de acuerdo con su género. Comentan que, en relación con los puestos de trabajo, las docentes mujeres suelen ser asignadas a los primeros grados de primaria y a inicial, mientras que los docentes varones suelen ser asignados a los grados superiores. Mencionan que esto podría deberse a que nuestra sociedad ve con malos ojos que un hombre pase tiempo con niños y niñas pequeños.

Este como que también se ha visto que, por ejemplo, profesoras de inicial solamente, son la mayoría mujeres. Y también todavía en el contexto en el que nosotros vivimos, ¿no? porque el que te toque un profesor varón para tu hija mujer en inicial como que también se ve mal con todo (Flor, mujer, 43 años)

Los testimonios anteriores concuerdan con lo encontrado por Acker (2003), quien menciona que a los y a las docentes se les asigna diversos papeles en la educación, existiendo así una división sexual en la enseñanza. En esta, las mujeres suelen ser asignadas a la enseñanza de los primeros grados, pues se las asocia al rol de cuidado, y los hombres son asignados a los grados superiores de la educación básica, lo que coincide con las concepciones y estereotipos de género de la sociedad occidental (Acker, 2003). Además, a los hombres se los vigila con mayor cuidado al tratar con niños y niñas, pues se tiene cierta precaución a que puedan ser violentos, lo cual influye en el cuidado y distancia que los docentes deben tener en su relación con sus estudiantes, como expresa el participante.

Por otro lado, la segunda categoría “Relación entre el grupo de estudiantes” aborda las características de la relación entre el grupo de estudiantes, los conflictos que surgen entre ellos y cómo se resuelven. Así, las participantes mencionaron que la relación entre sus estudiantes era óptima, ya que conviven en diversos momentos durante el horario escolar, como durante los trabajos grupales y en la hora de recreo, como se refleja en esta cita:

Ah no, en la hora del recreo sí, todos todo el salón jugaba, jugaban con conmigo también, no en la hora de recreo ya todos se integraban no. Ya antes de eso ya estaban

poniéndose de acuerdo, y ya en el recreo jugaban, ya interactuaban entre todos sus compañeritos, varones y mujeres (Kelly, mujer, 52 años).

A pesar de esto, mencionan que podían surgir algunas dificultades debido a algunos niños o niñas que tenían un comportamiento inadecuado, pues eran más juguetones o agresivos y causaban conflictos en el grupo. Mencionan que esto podría solucionarse después de un tiempo, con indicaciones y reflexionando con él o la estudiante, como muestra esta cita:

Siempre hay uno que otro niño que a veces son más moviditos, tienen hiperactividad, tienen otros aspectos que les cambie la conducta. Pero con orientaciones y guías esto se adecúa a la sociedad hacia las clases, con orientación, orientaciones, haciéndole reflexionar va entrando a la clase y llegan a ser respetuosos entre ellos hasta el lograr eso (Judit, mujer, 56 años)

Con respecto a la relación entre los grupos de estudiantes de las docentes, estas se caracterizan por el respeto y el apoyo mutuo. Mencionan que sus estudiantes se respetan entre ellos, comunicándose de manera asertiva y apoyándose entre ellos para realizar los trabajos y en las distintas actividades escolares. Esto se ejemplifica en las siguientes citas: “Después cuando hemos trabajado también con unos juegos también entre ellos se apoyan no ‘vamos tú puedes’ y así. Cada vez que expone también ‘muy bien lo has hecho, me gustó tu trabajo’ y entre ellos se halaga, ¿no?” (Gema, mujer, 34 años)

Pero dentro de lo que cabe es una este, hay respeto entre ellos, ¿no? Porque incluso cuando hay una observación entre ellos se lo dicen, no, se lo dicen, pero guardando mucho respeto porque les enfatizo mucho el hecho de tener tino al momento de comunicarse con otra persona, ¿no? (Eva, mujer, 39 años).

Además, las docentes mencionan que hay cierta competitividad entre sus estudiantes, que se refleja cuando se dividen en grupos para jugar o hacer trabajos, ya que cada grupo busca ganar. Esta competitividad surge también entre los grupos de hombres y mujeres, pues, como se mencionó anteriormente, algunas veces se dividen por género para realizar distintas actividades. Esto se observa en la siguiente cita “Cuando salgo a observar y veo que hacen competencia entre mujeres y niños, pero es propio de su edad, pues que cada uno quiere ganar, así sea grupo de varones, varones va a querer ganarnos el grupo de mujeres” (Isa, mujer, 40 años).

Lo anteriormente mencionado sobre el vínculo entre estudiantes representa un vínculo saludable y óptimo, pues como caracteriza Revilla (2017), incluye conductas de cooperación, aceptación, comunicación asertiva, respeto, entre otras. Esta autora indica que un vínculo así presenta la oportunidad de compartir experiencias y sentimientos en un entorno de aceptación, permitiendo que los y las estudiantes aprendan a desenvolverse en torno a otras personas, una situación común a lo largo de la vida.

Agregando a lo anterior, las participantes mencionan que observan que sus estudiantes se empiezan a separar en grupos de acuerdo con su género según van creciendo, algo que consideran normal por lo que no intervienen. Cuando están en los primeros grados de primaria, observan que todos juegan juntos, y cuando van pasando a grados superiores empiezan a dividirse. Esto tiene que ver con las actividades que realizan, pues esta división se suele dar en la hora de recreo, que es cuando ellos pueden decidir lo que harán. Así, dependiendo de la actividad que realizarán, como conversar, hacer deportes, jugar con muñecas o soldados, los y las estudiantes se separan. Esto también ocurre porque mientras van creciendo empiezan a tener vergüenza de juntarse con el otro género, pues despierta el interés romántico, como mencionan las docentes en la siguiente cita:

En cambio, en primaria es distinto, ¿no? Aunque sexto grado ya está despertando a ver al compañero o la compañera ya, pero de todos modos guardan el "uuuuy, no me junto con ellos o no me junto con ellas" ¿No? Y va a depender mucho también de los juegos que ellos tengan. Cuando se trata de conversar porque sí hay grupos que se ponen a conversar, ahí está este puede ser mixto o puede ser también, ya sea de varones, aunque los varones muy poco no, ellos, ellos se dedican más al deporte (Eva, mujer, 39 años)

Sobre esto también comentan que, cuando están en grupos de su propio género, los y las estudiantes muestran actitudes distintas que no surgen cuando están con todo el grupo de estudiantes. Mencionan que ambos géneros se sienten más cómodos y se expresan más, los hombres siendo más toscos y hablando en un lenguaje más soez, y las mujeres siendo más pleitistas, expresando sus desacuerdos entre ellas y separándose en grupos más pequeños debido a esto. Estas conductas son mencionadas en el siguiente testimonio:

Cuando están entre mujeres, cuando juegan tanto mujeres con mujeres, como varones con varones, creo que entre su mismo sexo son más abiertos, uno puede observar incluso otros comportamientos. Por ejemplo, los varones entre los varones es más fácil

que suelten, disculpa la palabra, la expresión, las lisuras cuando juegan al fútbol, que ya que no lo hacen muy frecuente cuando están las niñas. Las niñas cuando están todas juntas se vuelven más peleonas, más pleitistas ya se están mirando ahí “que tú que esto”, “Entonces ya no quiero jugar contigo”, “que, si tú te juntas con ella, yo no juego” (Bea, mujer, 33 años).

Esta segregación de género entre los y las estudiantes, y la exhibición de distintas conductas dentro de un grupo, coincide con lo encontrado por González y Rodríguez (2020) quienes mencionan que los y las niñas prefieren relacionarse con miembros de su propio sexo. Esto puede deberse a que los y las estudiantes buscan estar en un grupo social en el que se sientan cómodos y tengan libertad para expresarse (Revilla, 2017). Los niños y niñas sienten que deben seguir los estereotipos establecidos por la sociedad cuando están frente a grandes grupos para ser aceptados, sin embargo, cuando están en un entorno más cerrado, sentirían mayor libertad para expresar sus propias características, teniendo menor temor a ser juzgados y rechazados (Baker et al., 2016; Díaz et al., 2012; Gansen, 2019; Hentges y Case, 2013; Martin, 2017). Debido a ello, los estudiantes se dividirían en grupos de acuerdo con su género, pues así podrían expresarse con mayor libertad.

En relación con esto, las docentes mencionan que, de acuerdo con el género, surgen distintos tipos de conflictos entre los estudiantes. En el caso de los hombres, los conflictos suelen ser relacionados al deporte e implican un poco más de violencia, como gritos, insultos y golpes, aunque esto puede variar de acuerdo con las características de cada niño. Esto se refleja en la siguiente cita:

Gritándose, sobre todo si es de fútbol, no, sobre todo si es de fútbol, ¿no? ¿Porque ahí vienen no? "No, él es picón, no él es eso" Y.... pero eso es en el caso del deporte. Pero en el aula, cuando ha habido conflictos, hay este. Hay distintas reacciones. Va a depender mucho de las características propias de la persona (Eva, mujer, 39 años).

En el caso de los conflictos entre las estudiantes mujeres, estos suelen ser muy distintos. Las participantes mencionan que estos suelen ser por las relaciones entre ellas, sobre lo que se contaron entre ellas, y sobre la apariencia física y el cuidado personal. Es decir, los conflictos surgen por quien es amiga de quien, si hablaron de otra chica con las demás, si se arreglaron para ir a la escuela, ese tipo de situaciones. Esto se ejemplifica en las siguientes citas: “Con ellas, casi siempre, los conflictos son de que me dijo, no me dijo, de que quieres ser mi amiga,

no quieres ser mi amiga” (Ada, mujer, 51 años) y “Las chicas se pelean entre ellas. Probablemente una dijo que vino por el vestido feo, que vino sin lentes, que no se peinó” (Darío, hombre, 38 años).

Estos testimonios de las docentes sobre los conflictos que surgen entre sus estudiantes muestran cómo los y las estudiantes han ido internalizando los estereotipos de género de la sociedad, reproduciéndolos en sus propias relaciones, rechazando las conductas que no coincidan con estos y mostrando las características asociadas a ellos, como la violencia en los hombres y la importancia de la apariencia física y la comunicación para las mujeres (Baker et al., 2016; Engebretson, 2016; Gansen, 2019; González y Rodríguez, 2020; Ramirez–Pereira et al., 2019; Riley, 2014). A su vez, es probable que esta percepción de los conflictos entre estudiantes este influenciada las concepciones de género de las docentes. Así, la concepción estereotipada que aún mantienen sobre las características que diferencian a hombres y mujeres ocasiona que ellos perciban los conflictos de sus estudiantes de distinta manera, concibiendo las peleas entre hombres como más violentas y las peleas entre las mujeres como más tranquilas, aunque ambos se expresen con gritos durante una pelea (Engebretson, 2016; Ramirez–Pereira et al., 2019).

Estos conflictos entre estudiantes, independientemente si son entre hombres o mujeres, se suelen solucionar de una forma similar, tal y como mencionan los docentes. Si el conflicto que surgió es pequeño, como alguna discusión entre compañeros o un desacuerdo, simplemente se conversa y reflexiona sobre ello con los y las estudiantes. Si el conflicto es más grave, pues alguien fue lastimado, el conflicto se soluciona con el apoyo de los padres de familia y el comité directivo de la escuela. Esto se refleja en la siguiente cita:

De acuerdo con el nivel de complejidad, o sea, si es algo sencillo, uno analiza, uno observa, conversa con ellos y ves que es solucionable dentro de dentro de este grupo. Cuando esto ya trasciende, es bastante fuerte, o hay gente herida o herida, o emocionalmente, sobre todo de por medio, pues ya yace e ingresa la psicóloga, ingresa los padres y familia, no el equipo directivo (Darío, hombre, 38 años)

Esto coincide con lo mencionado por Revilla (2017), quien menciona que dependiendo de la gravedad del conflicto se utilizan distintos métodos para resolverlos, siendo el primero los estudiantes en sí, si el problema es mayor, los y las docentes deben manejar el conflicto y evaluar si la situación puede ser resuelta por ellos y ellas o se debe conversar con la dirección y los padres.

Siguiendo con los conflictos entre estudiantes, y con respecto a los conflictos que surgen por las características asociadas a la masculinidad y a la feminidad, las docentes se dividen en dos grupos. Un primer grupo mencionó que en ningún momento surgieron conflictos entre los y las estudiantes por las características asociadas al género, como ejemplifica la siguiente cita:

No, en esa parte no, características, no, no, no. No se ha visto esa parte, porque a los niños se les ha dicho que pueden jugar con todo, se les habla también del fútbol de mujeres y los chicos también en el colegio. Bueno, dentro de la disciplina que tenemos también los niños juegan vóley, no, varones, y los equipos se forman con los niños, óseo mixto, con mujeres. Y ellos ven eso, ¿no? (Hilda, mujer, 59 años).

Como comenta la docente, esto podría deberse a que los y las estudiantes ven en su entorno, tanto escolar como familiar, que ambos géneros pueden mostrar distintas características. Por ello, no poseen una visión tan estereotipada y rígida de género, por lo que no hay esta necesidad de excluir socialmente a alguien o castigarlo por no seguir el canon.

Por otro lado, otro grupo de docentes menciona que sí surgen conflictos relacionados a las características asociadas a la masculinidad y a la feminidad. Así, describen que surgen conflictos debido a los colores y los juegos que debe jugar cada género, como el fútbol o los taps, pues los hombres consideran que estos son juegos propios de ellos y en algún momento negaron que las niñas participaran por este motivo. Además, mencionan que también surgen debido a las tareas propias de cada género, pues varias docentes comentaron que cuando hacían tareas como limpiar y ordenar el salón, algún estudiante siempre comentaba que esas tareas eran de las mujeres pues en sus casas observaban que esas tareas las realizaban sus mamás, y que ellos no las debían hacer, tal y como les habían indicado sus padres. Esto se puede ejemplificar en las siguientes citas:

Por ejemplo, cuando vamos a ordenar el salón, no, vamos a ordenar el salón "ya chicos".

Entonces los varones dicen nosotros traemos la escoba y las chicas que barran, por decir, pero porque no porque eso lo hacen las chicas, no, no, no, imposible, yo lo puedo hacer no, lo que es por alguna manera como que por ahí siempre se encuentran esos pequeños puntos (Darío, hombre, 38 años).

Por ejemplo, hoy estábamos pintando y uno, de una sílaba trabada le dice, por ejemplo, encierra esa sílaba trabada de color rosado y uno me dice este "Miss, yo voy a encerrar de verde" Un alumno, "por qué" le digo, y otro alumno dice "es que rosado son para las mujeres". Ya desde chiquito tienen esa idea (Gema, mujer, 34 años).

La ocurrencia de conflictos relacionados a las características entre hombres y mujeres revelan los distintos estereotipos que posee cada estudiante sobre la masculinidad y la feminidad, por lo que dependiendo de lo que observen en su entorno familiar, los y las estudiantes expresan distintas concepciones de género (García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994; Hentges y Case, 2013; Martin, 2017). Así se revela que, en muchos hogares, todavía se perpetúan las concepciones tradicionales sobre el ser hombre y mujer, lo que los estudiantes observan e imitan en otros entornos. Y siguiendo con lo indicado por la teoría, la escuela actúa como un mediador, otro agente de socialización, en el que estas concepciones pueden ser modificadas a raíz de la aparición de otras perspectivas distintas a las del entorno familiar (García-Leiva, 2005; Golombok y Fivush, 1994).

Por último, y en esta línea, la tercera categoría "Influencias de las concepciones sociales de género en las y los estudiantes de primaria" abarca cómo los estudiantes reproducen las concepciones de género de la sociedad de acuerdo con la percepción de las docentes. Así, por un lado, un grupo de las docentes considera que los y las estudiantes no reproducen las concepciones, estereotipos y conductas de género que ellos observan en los adultos de la sociedad peruana. Ellos consideran que esto es debido a su edad, pues están en primaria, y que mientras vayan creciendo empezaran a reflejar esto, como se muestra en la siguiente cita:

Todavía no, porque con sexto grado, por ejemplo, todavía siguen siendo niños no, sin tocar aquí el sexo o el género este, todavía yo los veo que ellos quieren terminar rápido, que ellos quieren y van a jugar [...] Todavía siguen en esa edad no? de repente ya para el próximo año ya se notará (Flor, mujer, 43 años).

Esto es distinto a lo encontrado en otros estudios, que mencionan que los niños y niñas, desde muy pequeños, reflejan los estereotipos de género de la sociedad y cultura en la que están inmersos (Baker et al., 2016; Gansen, 2019; Kollmayer et al., 2018).

Por otro lado, hay otro grupo de docentes que observa que las y los niños imitan las concepciones y estereotipos de género de la sociedad peruana. Así, ellos funcionan de igual manera, castigando socialmente la reproducción de conductas que no encajen con lo indicado

por la sociedad, lo que ocasiona que los niños y las niñas muchas veces oculten sus gustos y preferencias para encajar con el grupo y no ser juzgados y rechazados. Esto se refleja en el siguiente testimonio:

Cuando son niños se reprimen un poco en cuanto a exteriorizar sus gustos porque, porque es la presión del grupo, ¿no? Ay, te gusta lo rosado. Por ejemplo, si a un niño le gusta lo rosado y lo empiezan a fastidiar, ¿no? Entonces, se reprimen mucho en los gustos, en sus gustos precisamente, ¿no? para que no los fastidien, para que no se sientan fuera del grupo, ¿no? (Eva, mujer, 39 años).

Agregan que, en casos donde los estereotipos y conductas de género son muy marcados en los padres, los niños y niñas imitan estas y las reproducen en el aula, ocasionado conflictos leves o muy marcados. Esto se refleja en la siguiente cita:

Por ejemplo, yo pues años atrás yo tenía un niño que llegaba y golpeaba solamente las niñas, les jalaba el cabello y era la actitud contra la niña, a los niños no le hacía nada, y yo pues preocupada. Y era porque el niño todos los días veía violencia en su casa, porque el papá le castigaba a la mamá, no, pues tuvimos que hablar de ese caso (Hilda, mujer, 59 años).

En ese sentido, las docentes recalcan la gran influencia que tiene la familia en la perpetuación de roles y estereotipos de género. Debido a ello, consideran que es muy importante el enseñar a los padres para que modifiquen estas conductas, principalmente frente a las y los niños, para que estos no continúen con esa línea de violencia y desigualdad de género. Esto se muestra en el siguiente testimonio:

O sea, nosotros observamos en el salón lo que en casa lo que en casa se ve. Muchas veces tenemos que educar a los niños, pero tenemos que educar el triple a los padres. Hay chicos que vienen con, hay familias que también hay muy buenas y muy buenas familias, de las cuales comparten. Pero también encontramos de otra parte, ¿no? En las cuales, pues el papá es el que hace todo y la mamá solamente está al cuidado de los chicos, ¿no? Y ahí tienen otra visión diferente los niños (Darío, hombre, 38 años).

Esto refleja lo que propone la teoría, en la que los niños y niñas van adquiriendo conocimiento sobre el género a través de su entorno, principalmente de los padres debido a la edad de los y las estudiantes de primaria. Ellos y ellas construyen sus concepciones de género de acuerdo con lo que observan en su entorno, imitándolo para encajar en la sociedad y ser considerados valiosos (Antón, 2001; Escalona y Fernández, 2014; García-Leiva, 2005; Rocha, 2009). Así, los y las estudiantes de primaria exhiben en la escuela las concepciones sobre género que aprendieron en sus hogares, y la escuela y sus docentes actúan como un mediador, que presentan concepciones similares o distintas sobre el género. Los y las niñas, por la aparición de estas concepciones distintas y a veces la intervención directa del docente, van ajustando sus concepciones de acuerdo con la aceptación o rechazo que estas tienen en la institución educativa.



Conclusiones

Esta investigación encontró, de manera similar a otros estudios, que las docentes aún mantienen concepciones tradicionales de género en relación con las características físicas y de pensamiento que diferencian a hombres y mujeres. Sin embargo, estas no son tan rígidas y excluyentes como eran antes, pues este mantenimiento de concepciones tradicionales no se da en relación con las capacidades y roles de ambos géneros. Las docentes conciben que ambos pueden y tienen la habilidad para desarrollarse en distintos ámbitos si así lo desean, ya que ningún ámbito pertenece exclusivamente a un género. Así, las participantes aceptan que existen diversas formas de ser hombre y mujer, pues una persona puede mostrar características y comportamientos que no suelen ser asociados a su género sin que esto signifique que deje de ser hombre o mujer.

De igual manera, se encontró que las concepciones de género de las docentes de primaria influyen en la percepción que tienen estas de sus estudiantes. Estas concepciones constituyen una base por medio de la cual las docentes interpretan las características, actitudes y comportamientos de los estudiantes. Así, las participantes trataban y percibían algunas de las características y formas de interactuar de sus estudiantes de acuerdo con las concepciones de género que poseen, las cuales son tradicionales en algunos aspectos y en otros no.

También, y aunque las docentes indicaban que no trataban a sus estudiantes de manera distinta por el género de estos, surgió que este influye en la relación entre docentes y estudiantes. Así, se resalta la influencia del género del docente en su relación con sus estudiantes, pues dependiendo de si el docente se identificaba como hombre o mujer, la relación con los y las estudiantes era distinta en algunos aspectos, como los temas de conversación y el cuidado. En esta relación también influía el género del estudiante pues si el docente se identifica como hombre, debía mantener un cuidado particular al relacionarse con sus estudiantes mujeres, algo que no se mencionó en el caso inverso. Esto debido a que las concepciones de género que mantienen las docentes, y que coinciden con las tradicionales que aún mantiene la sociedad peruana, mantienen vigente la debilidad de la mujer y el riesgo que esta puede correr de ser violentada por los hombres.

En contraste, no se encontró que las docentes expresaran diferencias en el aprendizaje y las estrategias que utilizaban de acuerdo con el género de sus estudiantes, con excepción de una participante que observaba que las niñas aprendían mejor con palabras y más rápido que los niños, que eran más lentos y aprendían mejor con imágenes. Así, se identificó que las docentes consideraban que ambos podían ser muy hábiles o tener dificultades, y que esto estaba más en relación con las capacidades propias de cada persona y las condiciones a las que estaba

expuesto en su entorno. De igual manera, las estrategias utilizadas eran diversas de acuerdo con el grupo de estudiantes, y estas no eran diferentes de acuerdo con el género, sino de acuerdo con la etapa de desarrollo y el ritmo de aprendizaje del grupo.

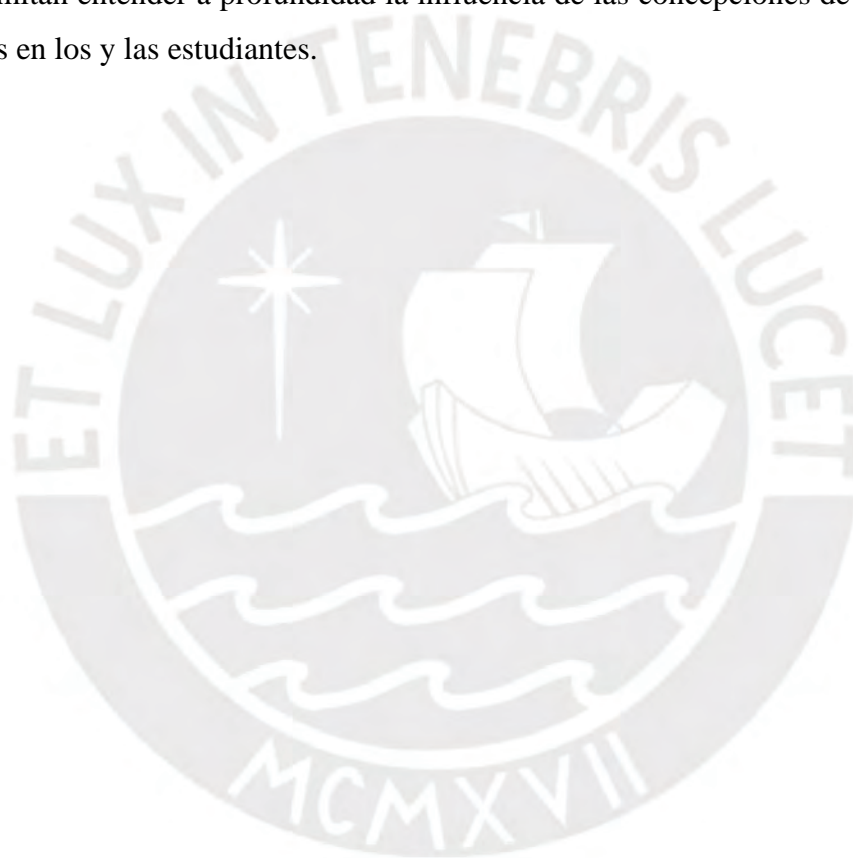
Las concepciones de género de las docentes también influían de manera significativa en las concepciones de género de los y las estudiantes. Esto debido a que los y las estudiantes interiorizaban las concepciones de género que observaban en su entorno familiar, y reproducían estas en la escuela. Cuando estas concepciones que expresaba el o la estudiante no coincidían con las que poseía el o la docente, o con las de los demás estudiantes, se ocasionaba un conflicto en el que estas concepciones interactuaban a partir de una reflexión que proponía el o la docente. Esto ocasionaba que estas concepciones de los y las estudiantes fueran modificadas debido a la exposición a otras concepciones distintas a la propia, y debido a la aceptación o rechazo que mostraban las docentes y estudiantes con estas. Así, la escuela y sus miembros actúan como mediadores en el aprendizaje e interiorización de concepciones de género, como mencionan las teorías revisadas.

En ese sentido, y como alcances, se considera que la presente investigación logró obtener un panorama inicial sobre las concepciones de género que tienen las docentes de educación primaria en Lima Metropolitana, y las distintas formas en las que estas influyen en los y las estudiantes de primaria. Se encontró que, aunque estas concepciones docentes y la influencia que tienen en los estudiantes coinciden con algunas encontradas en otros estudios de Estados Unidos y América Latina, también muestran diferencias sustanciales con estas.

Por otro lado, el estudio tuvo algunas limitaciones. Principalmente, y debido a que se contó con un único participante de género masculino, el estudio no pudo profundizar en el análisis sobre las concepciones de los docentes hombres. Esto podría haber contribuido a entender de mejor manera cómo el género y sexo del docente influyen en su relación con los y las estudiantes, pues las diferencias más notorias con respecto al cuidado en la relación con sus estudiantes fueron mencionadas por el docente hombre.

A manera de cierre, y como recomendaciones, se sugiere seguir investigando en esta línea, pues el presente estudio es uno de los primeros en explorar este tema en nuestro país, y se encontraron diferencias importantes con respecto a la información hallada en otros estudios en nuestro continente. Se sugiere realizar este tipo de estudios en una muestra más representativa de docentes, considerando cantidades equitativas de participantes de acuerdo con su género, pues esto brindará una visión más amplia y profunda de las concepciones de los y las docentes.

Agregando a lo anterior, sería enriquecedor realizar este estudio con docentes que ejerzan su profesión en otros departamentos del Perú, pues podrían tener concepciones distintas a los docentes de Lima. También se podrían realizar estudios en esta línea enfocándose en un solo tipo de institución educativa, como privadas o públicas, o que enseñen a un grupo determinado de género, como solamente mujeres o hombres, pues los docentes de estas instituciones podrían concebir el género de distinta forma o que este influya de manera distinta en los estudiantes. Por último, estudios posteriores podrían complementar y verificar la información obtenida en las entrevistas a docentes con entrevistas a estudiantes, que permitan conocer sus puntos de vista sobre la situación de género en el aula, y con observaciones de aula, que permitan entender a profundidad la influencia de las concepciones de género de los y las docentes en los y las estudiantes.



Referencias

- Acker, S. (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Alan, S., Ertac, S. y Mumcu, I. (2018). Gender Stereotypes in the classroom and effects on achievement. *The Review of Economics and Statistics*, 100(5), 876–890. https://doi.org/10.1162/rest_a_00756
- Albornoz, N. y Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 7 - 25. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Antón, E. (2001) *La socialización de género a través de la programación infantil de la televisión*. <http://www5.uva.es/catedraestudiosgenero/IMG/pdf/televisionpatriarcal-2.pdf>
- Arevalo, R. A. y Gonzales, S. H. (2022). Discriminación y violencia a la comunidad LGTBI: Revisión de redacciones periodísticas. *Revista Lex*, 5(16), 188 – 202. <https://doi.org/10.33996/revistalex.v6i16.119>
- Baker, E. R., Tisak, M. S. y Tisak, J. (2016). What can boys and girls do? Preschoolers' perspectives regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(1), 23–39. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9320-z>
- Barnes, P. (Ed.). (1995). *Personal, Social and Emotional development of children*. The Open University.
- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. y Parra, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 9(1), 11-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490103>
- Basow, S. A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles*. Brooks/Cole Pub. Co.
- Bonelli, A. (2019). Estereotipos de género transmitidos a los niños y niñas en la familia postpatriarcal. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12), 62 - 85. <https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.872>
- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Using thematic analysis in psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.

- Brinkman, B., Rabenstein, K., Rosén, L. y Zimmerman, T. (2014) Children's Gender Identity development: The dynamic negotiation Between Conformity and Authenticity. *Youth & Society*, 46(6), 835 – 852. <https://doi.org/10.1177/0044118X12455025>
- Burbano-Fajardo, D. A. y Betancourth-Zambrano, S. M. (2018). El afecto en la relación docente-estudiante. *MedUNAB*, 20(3), 310 – 318. <https://doi.org/10.29375/01237047.272>
- Bussey, K. y Bandura, A. (1999) Social Cognitive Theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676 – 713. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676>
- Butler, J. (1988). Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*, 40(4), 519 - 531. <https://doi.org/10.2307/3207893>
- Cabral, B. y García, C. (2005). Masculino/femenino... ¿y yo? Identidad o Identidades de Género. *Mérida*, 10, 1-16. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/16351>
- Calvo, G. y Picazo, M. (2016). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 85 (30), 81 - 90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27446519008>
- Castelar, A. F. y Lozano-García, J. A. (2018). Reconocimiento de la diversidad sexual en la escuela: Algunas Paradojas. *CS*, (25), 51 - 79. <https://doi.org/10.18046/recs.i25.2220>
- Castillo, M. y Gamboa, R (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades investigativas en educación*, 1(13), 1 – 16. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n1/a15v13n1.pdf>
- Castillo, V., Yahuita, J. y Garabito, R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Rev. Cuadernos del Hospital de clínicas*, 51 (1), 96 – 101. <http://www.scielo.org.bo/pdf/chc/v51n1/v51n1a15.pdf>
- Chavez-Dueñas, N. y Adames, H. (2022). Parenting while undocumented: An intersectional socialization approach. *Current Opinion in Psychology*, 47 (101441). <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101441>
- Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coyne, S., Linder, J., Rasmussen, E., Nelson, D. Y Collier, K. (2014) It's a Bird! It's a Plane! It's a Gender Stereotype! Longitudinal Associations Between Superhero Viewing and Gender Stereotyped Play. *Sex Roles*, 70 (9-10), 416-430. <https://doi.org/10.1007/s11199-014-0374-8>

- Coyne, S., Linder, J., Rasmussen, E., Nelson, D. y Birkbeck, V. (2016) Pretty as a Princess: Longitudinal Effects of Engagement with Disney Princesses on Gender Stereotypes, Body Esteem, and Prosocial Behavior in Children. *Child Development*, 87(6), 1909 – 1925. <https://doi.org/10.1111/cdev.12569>
- De Faria, E. (2008). Creencias y matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 3(4), 9-27. <https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/6900/6586>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Díaz, R., Rivera, S. y Wolfgang, P. (2012) Masculinidad - Femenidad y salud mental. *Persona*, 15(1), 137 - 156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147125259007>
- Díaz De Greñu, S. y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 219 - 232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Engebretson, K. (2016). Talking (fe)male: examining the gendered discourses of preservice teachers. *Gender and Education*, 28(1), 37 - 54. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1096917>
- Escalona, V. y Fernández, O. (2014). Influencia Socializadora de la escuela en la participación de niñas y niños en las prácticas deportivas escolares. *Revista Arrancada*, 14(25), 57 - 67. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/25-6>
- Escobar, J. (2007). Diversidad Sexual y Exclusión. *Revista Colombiana de Bioética*, 2(2), 77 - 94. <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189217250004.pdf>
- Farías, L. y Cuello, V. (2018). Percepción y autopercepción de los estereotipos de género en estudiantes universitarios de la región de Valparaíso a través de la publicidad. *Revista de Comunicación*, 17 (1), 155 - 165. <https://doi.org/10.26441/RC17.1-2018-A8>
- Fernández, M. T., Pérez, R. E., Peña, S. H. y Mercado, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16 (49), 571-596. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000200011&lng=es&tlng=es.

- Flores, J. F. (2019). La relación docente- alumno como variable mediadora del aprendizaje. *Revista San Gregorio*, 1(35), 174 - 186. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i35.957>
- Galán, C., Feldman, J. y McClaine, R. (2022). Using the social information processing model to understand gender differences in the manifestation and frequency of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 66, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101766>
- Gansen, H. (2019). Push-Ups Versus Clean-Up: Preschool Teachers' Gendered Beliefs, Expectations for Behavior, and Disciplinary Practices. *Sex Roles*, 80, 393 – 408. <https://doi.org/10.1007/s11199-018-0944-2>
- García-Leiva, P. (2005) Identidad de género: Modelos explicativos. *Escritos de psicología*, 7(1), 71 – 81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271020873007>
- García, M., Olvera, C. y Flores, J. (2006). Vinculo de comunicación Alumno-Maestro en el aula. *Razón y Palabra*, 11 (54). <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520736013.pdf>
- García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 1 (61), 439 - 447. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776006>
- Golombok, S. y Fivush, R. (1994). *Gender Development*. Cambridge University Press.
- González, Y. (2017). La construcción de la identidad de género: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Sexología y Sociedad*, 23(1), 27 - 37. <https://revsexologiaysociedad.sld.cu/index.php/sexologiaysociedad/article/view/611>
- González, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125 - 138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Hentges, B. y Case, K. (2013) Gender representations on Disney channel, Cartoon Network, and Nickelodeon broadcasts in the United States. *Journal of Children and media*, 7(3), 319 – 333. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.729150>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación. Quinta Edición*. McGraw-Hill Interamericana.
- Heyder, A. y Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How students' gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 18(3), 467 – 485. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9303-0>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>

- Holder, K. y Kessels, U. (2017). Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: a new look from a shifting standard. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(3), 471–490. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9384-z>
- Huntemann, N. y Morgan, M. (2001) Mass media and Identity development. En D. G. Singer y J. L. Singer (Ed.). *Handbook of Children and the Media* (pp. 309 – 322). Sage Publications
- Karczewski, D., Zawistowska-Sadowska, A. y Trojszczak, M. (2024). Gender stereotypes, patriarchal beliefs, and normative generics: A survey-based measure of what Polish parents communicate in norm-breaching scenarios involving children. *Lingua*, 305 (103735). <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2024.103735>
- Kheloui, S., Jacmin-Park, S., Larocque, O., Kerr, P., Rossi, M., Cartier, L. y Juster, R. (2023). Sex/gender differences in cognitive abilities. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 152(105333). <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105333>
- Kollmayer, M., Schober, B. y Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 361–377. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Lagarde, M. (1992). *Identidad de género*. Organización Canadiense para la Solidaridad y el Desarrollo.
- López-Zafra, E. y López-Sáez, M. (2001). Porque las mujeres se consideran más o menos femeninas y los hombres más o menos masculinos. Explicaciones sobre su autoconcepto de identidad de género. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 193 - 207. <https://doi.org/10.1174/021347401317351134>
- MacIsaac, J. (2021). Picturing Femininities and Masculinities: Using Visual Methods to Explore Gender Relations. *Methods in Psychology*, 5(100079). <https://doi.org/10.1016/j.metip.2021.100079>
- Magnusson, E. y Marecek J. (2012). *Gender and culture in psychology*. Cambridge.
- Malpartida, J. (24 de mayo del 2019). Colectivo “Con mis hijos no te metas” marcha hoy al congreso. *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/lima/sucesos/colectivo-mis-hijos-metas-marcha-manana-congreso-noticia-638200-noticia/>
- Martin, R. (2017) Gender and emotion stereotypes in children's television. *Journal of broadcasting & Electronic media*, 61(3), 499 – 517. <https://doi.org/10.1080/08838151.2017.1344667>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista De Investigación En Psicología*, 9 (1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>

- Martinez, M., Osornio, A., Halim, M. y Zosuls, K. (2020). Gender: Awareness, Identity, and Stereotyping. En J. B. Benson (Ed.), *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp. 1 - 12). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21818-X>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613 - 619. <http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a06.pdf>
- Matheis, S., Keller, L., Kronborg, L., Schmitt, M. y Preckel, F. (2020) Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in preservice teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>
- Meece, J. L. y Askew, K. J. S. (2012). Gender, Motivation and Educational Attainment. En Harris, K. R., Graham, S., Urdan, T., Graham, S., Royer, J. M., & Zeidner, M. (Eds.). *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 139 - 162). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-000>
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigor/quality. *Journal of health psychology*, 11(5), 799-808. <https://doi.org/10.1177/1359105306066643>
- Millett, K. (2010). *Política sexual*. Editorial Cátedra.
- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU] (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e29. <https://doi.org/10.24215/23468866e029>
- Moya, M. (2002). Masculinidad - Feminidad y factores culturales. *Revista Española de Motivación y Emoción*, 1 (3), 127 – 142.
- Newman, B. M. y Newman, P. R. (2020). *Theories of Adolescent Development*. Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-03324-4>
- Núñez, G. (2001). *Diversidad Sexual (y Amorosa)*. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C.
- Otero-Potosi, S. A., Núñez-Silva, G. B., Suárez, C. E. y Pozo, D. F. (2023). El proceso de enseñanza en el aula desde la perspectiva del aprendizaje significativo. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 13 – 24. <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.063>

- Pistrang, N. y Barker, C. (2012). Varieties of qualitative research: A pragmatic approach to selecting methods. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology. Volume 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 5-18). American Psychological Association.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220. <https://doi.org/10.1177/074171369204200401>
- Puerta, S. y González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación En La Escuela*, (85), 63 – 74. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>
- Ramirez–Pereira, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C. y Duarte, R. (2019). “Ser femenina, ser delicada, ser madre”. Representaciones sociales de género del profesorado: Un estudio Cualitativo. *Páginas de Educación*, 12 (2), 124 – 139. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1869>
- Revilla, D. (2017). *Cómo se desarrollan las relaciones interpersonales en el aula y cómo se generan las conductas agresivas en las redes sociales de los estudiantes de sexto grado de primaria de una Institución de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Riley, T. (2014) Boys are Like Puppies, Girls Aim to Please: How Teachers’ Gender Stereotypes May Influence Student Placement Decisions and Classroom Teaching. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 1-21. <https://doi.org/10.11575/ajer.v60i1.55729>
- Rocha, T. (2009) Desarrollo de la identidad de género desde una perspectiva psico-socio-cultural: Un recorrido conceptual. *Revista Interamericana de psicología*, 43 (2), 250 – 259. <http://www.redalyc.org/pdf/284/28412891006.pdf>
- Rodríguez, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en Educación Infantil. *Know and Share Psychology*, 1 (3), 63 - 70. <http://dx.doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Sánchez-López, M. y Limiñana-Gras, R. (2017). Health from a gender perspective: The state of the art. En M. P. Sánchez-López y R. Limiñana-Gras (Eds.), *The psychology of gender and health: Conceptual and applied global concerns* (pp. 1–52). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803864-2.00001-8>

- Shaffer, D (1994) *Social and Personality development*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Soriano Rodríguez, A. (2015). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diá-Logos*, (14), 19-40. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>
- Soto, K. (2020). Importancia de atender las necesidades educativas específicas en educación primaria. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 223-234). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Tian, X. y Zhang, Y. (2025). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between external support and performance goals among Chinese high school students: The moderating effect of gender. *Acta Psychologica*, 259(105375), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105375>
- Titzmann, P., Paizan, M. y Aumann, L. (2024). Socialization. En W. Troop-Gordon y E. W. Neblett (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 556 - 569). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-96023-6.00038-5>
- Tomasini, M., Bertarelli, P. y Esteve, M. (2017). Educación y Diversidad Sexual: Perspectivas de Estudiantes y docentes de una escuela confesional de la ciudad de Córdoba - Argentina, sobre relaciones homo erótico afectivas. *Itinerarius Reflectionis*, 13 (2), 1 - 23. <https://doi.org/10.5216/ir.v13i2.44800>
- Troncoso-Pantoja, C. y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw Hill Education.
- Zemaitis, S. y Pedersoli, C. (2018). Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (14), e054. <https://doi.org/10.24215/23468866e054>

Apéndices

Apéndice A – Consentimiento Informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los y las participantes de la presente investigación una explicación de la naturaleza de esta y de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Pamela Araujo, estudiante de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) quien está realizando su Tesis de Pregrado. El objetivo de esta es analizar las concepciones de feminidades y masculinidades que tienen un grupo de docentes de educación Primaria de Lima Metropolitana sobre sus estudiantes.

Si usted accede a participar, se le pedirá responder a una serie de preguntas en una entrevista elaborada por la investigadora. Si no desea responder alguna de las preguntas, o prefiere no conversar sobre algún tema en particular, está en todo su derecho de abstenerse y comunicárselo a su entrevistadora. La entrevista tomará aproximadamente 1 hora y media de su tiempo. Solicitaremos su autorización para que lo que se converse durante la entrevista pueda ser grabado, únicamente en audio, de modo que la investigadora pueda transcribir las ideas que usted haya expresado para el posterior análisis. Una vez finalizada la investigación, el audio se destruirá. Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria y podrá retirarse de la misma en el momento en que lo considere, sin que esto conlleve algún perjuicio para usted.

Toda la información que se recoja será manejada con absoluta confidencialidad, protegiendo y modificando los datos personales y contextuales que puedan revelar la identidad de los/las participantes. Una vez se haya completado el análisis de resultados, se realizará, de común acuerdo, una devolución individual a los/las participantes. La información brindada por usted será usada exclusivamente para los fines pedagógicos y de aprendizaje del proyecto de investigación.

Si tiene alguna duda sobre este trabajo, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Para información adicional, puede usted dirigirse a la investigadora Pamela Araujo, a su correo electrónico: a20161493@pucp.edu.pe

Si acepta participar, puede firmar el desglosable que se presenta a continuación o, si lo prefiere, leer la información que contiene en voz alta, lo cual será grabado en audio para dejar constancia de que accedió a participar.

Desde ya se le agradece su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta entrevista conducida por Pamela Araujo y he sido informado/a del objetivo de la entrevista. Me han indicado también que tendré que responder preguntas durante la entrevista, lo cual tomará aproximadamente 1 hora y media de mi tiempo. También me consultaron si la entrevista podría ser grabada en audio, lo cual:

Acepto	
No acepto	

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta entrevista es estrictamente confidencial, no será usada para ningún otro propósito fuera de los fines académicos sin mi consentimiento. Posterior al análisis de esta, se me brindará devolución previa coordinación. He sido informado/a de que puedo hacer preguntas sobre el trabajo en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. Además, he sido informado/a que, si he aceptado ser grabada, este audio se destruirá una vez finalice la investigación.

De tener preguntas sobre mi participación en la entrevista, puedo contactar a Pamela Araujo, a su correo electrónico: a20161493@pucp.edu.pe

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada.

-----/-----/-----
Nombre y Firma de la Nombre y Firma del Fecha
Investigadora Participante

Apéndice B – Ficha Sociodemográfica

Ficha Sociodemográfica	
Datos Personales	
Edad	
Sexo y Género	
Lugar de Nacimiento	
Lugar de Residencia	
Grado de Instrucción	
Estado Civil	
Experiencia Laboral	
¿Cuántos años viene ejerciendo la docencia?	
La institución educativa en la que trabaja actualmente ¿Es privada o pública?	
¿Cuántos años lleva trabajando en esta?	
¿Ha trabajado en otras instituciones educativas anteriormente?	
Años de trabajo en Institución pública	
Años de trabajo en Institución privada	
¿Ha trabajado en colegios mixtos o solo para hombres o mujeres?	
¿En qué Grado(s) ha enseñado anteriormente?	
¿En qué Grado(s) enseña actualmente?	
¿Qué Curso(s) que enseña actualmente?	

Apéndice C – Guía de Entrevista

Presentación:

Buenos Días/Buenas Tardes/Buenas Noches, como te informe anteriormente, mi nombre es Pamela Araujo y soy estudiante de la Facultad de Psicología de la PUCP. Como parte de mi tesis de Pregrado, estoy haciendo un trabajo de investigación cuyo objetivo es conocer las concepciones de la feminidad y masculinidad que tienen un grupo de docentes de educación Primaria de Lima Metropolitana sobre sus estudiantes. Para esto haremos una entrevista que tomará aproximadamente 1 hora de tu tiempo y la información que brindes será manejada con absoluta confidencialidad, como explica este Consentimiento Informado

(Leer el Consentimiento Informado con él o la participante)

Deseo saber si está dispuesta a participar y autoriza que grabe la entrevista, solo en audio, para poder transcribirla y realizar un análisis posteriormente. Si accedes, me gustaría que firmaras este documento y me lo enviaras escaneado o por foto. O, si se te hace muy complicado, también puedes leer en voz alta lo del desglosable, lo que tendrá que ser grabado, para tener constancia de que accediste a participar voluntariamente y en estos términos.

Antes de iniciar con la entrevista, necesito conocer algunos datos sobre ti y tu carrera como docente.

(Preguntar los datos de la ficha sociodemográfica)

Ahora, vamos a iniciar con las preguntas:

- ❖ ¿Qué define para usted el trabajo del docente?
- ❖ ¿Cuál es el principal objetivo de la docencia?
- ❖ ¿Qué le causa más satisfacción de ser docente?

Necesidades de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo:

La cual busca indagar sobre cuáles son las necesidades que consideran los docentes que tienen sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo, que estrategias utilizan para lograr este aprendizaje significativo y si creen que hay diferencias en estas de acuerdo con el género del estudiante

- ❖ ¿Cómo facilita el aprendizaje de sus estudiantes?
- ❖ ¿Cuáles son las necesidades que tienen sus estudiantes para lograr un aprendizaje significativo?
- ❖ ¿Lo que realiza para generar aprendizajes en sus estudiantes mujeres resulta, también, a sus estudiantes varones? (Y viceversa)

- ❖ ¿Qué estrategias usa para lograr un buen aprendizaje en sus estudiantes? ¿Hay diferencias en las estrategias que usa con ellos y ellas? ¿Porqué?
- ❖ ¿Usted toca temas de género dentro de la enseñanza que les da a sus estudiantes? ¿Cómo se da la enseñanza de estos temas?

Relaciones en la institución educativa:

La cual busca indagar cómo se relacionan los maestros y los estudiantes, cómo se relacionan los estudiantes entre sí, y cómo se da interacción y la resolución de conflictos en estas relaciones, explorando si hay diferencias en estas relaciones de acuerdo con el género.

- ❖ ¿Cómo diría que es su relación con los estudiantes?
- ❖ ¿Cómo se relaciona con sus estudiantes en el espacio de educación (o durante las clases) ¿Podría poner ejemplos?
- ❖ ¿Con que criterios los agrupa para el trabajo en clase?
- ❖ ¿Cómo se relaciona con sus estudiantes fuera del espacio educativo (en los tiempos libres o en las actividades extracurriculares) ¿Podría poner ejemplos?
- ❖ ¿Diría que su relación es distinta con sus alumnos y con sus alumnas (de acuerdo con el género)?
- ❖ ¿Cómo es la relación entre los alumnos de su curso (Entre todos, niños y niñas)?
- ❖ ¿Diría que hay diferencias entre cómo se relacionan los estudiantes hombres y mujeres? ¿Por qué? ¿Podría mencionar ejemplos?
- ❖ ¿Cómo se resuelven los conflictos entre estudiantes hombres? ¿Acuden a usted? ¿Podría mencionar ejemplos?
- ❖ ¿Cómo se resuelven los conflictos entre estudiantes mujeres? ¿Acuden a usted? ¿Podría mencionar ejemplos?
- ❖ ¿Surgen problemas relacionados a las características de los hombres y las mujeres entre los estudiantes? ¿Cómo se resuelven? (conflictos relacionados al género)

Concepciones sobre masculinidades y feminidades:

La cual busca indagar sobre cómo el entrevistado concibe las masculinidades y feminidades en la sociedad peruana en general, si percibe discriminación o igualdad de géneros en algunos ámbitos de la sociedad, y cómo se reproduce esto en la percepción que tiene de sus estudiantes.

- ❖ ¿Qué es el género para usted? ¿Es diferente del sexo?

- ❖ ¿Cómo es ser mujer en la sociedad peruana actual?
- ❖ ¿Qué características son para usted femeninas? ¿Qué roles son para usted femeninos?
- ❖ ¿Cómo es ser hombre en la sociedad peruana actual?
- ❖ ¿Qué características son para usted masculinas? ¿Qué roles son para usted masculinas?
- ❖ ¿Cree que hay diferencias entre ambos? ¿Usted a que cree que se atribuyen estas diferencias?
- ❖ ¿Existen diferencias entre el trato que reciben los hombres y las mujeres en la sociedad? ¿Por qué? (Discriminación e igualdad)
- ❖ ¿Usted cree que existen más de una forma de ser mujeres y hombres? ¿Podría dar algunos ejemplos?
- ❖ En sus estudiantes ¿Cómo se da el ser mujer o hombre? ¿Se manifiesta de igual manera que en los adultos? ¿Podría mencionar algunos ejemplos desde su experiencia?

Cierre:

En resumen, me ha mencionado que ... ¿Hay algo más que quieras agregar?

Muchas gracias por su participación

