

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

Cultura de género en infancias mexicanas en el aula de inglés

Gender culture in Mexican childhoods in the English classroom

Janeth Sánchez Aguilar

janeth.sanchez@alumno.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4856-0408>
Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla
Puebla – México

Verónica Sánchez Hernández

veronica.sanchez@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-3894-2250>
Benemérita Universidad Autónoma de
Puebla
Puebla – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4204>

Artículo recibido: 26 de junio de 2025

Aceptado para publicación: 22 de julio de
2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4204>

Cultura de género en infancias mexicanas en el aula de inglés

Gender culture in Mexican childhoods in the English classroom

Janeth Sánchez Aguilar

janeth.sanchez@alumno.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4856-0408>
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla – México

Verónica Sánchez Hernández

veronica.sanchez@correo.buap.mx
<https://orcid.org/0000-0002-3894-2250>
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla – México

Artículo recibido: 11 de julio de 2025. Aceptado para publicación: 22 de julio de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen


Este estudio cualitativo que parte de las teorías Histórico-Sociocultural y de Género, así como del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de Fairclough analiza la cultura de género de aprendices infantiles en el Programa Nacional de inglés en México a través de seis actividades didácticas de exploración en el aula. Participaron 3 grupos de tercero y 3 grupos de sexto grado de inglés en 3 primarias públicas en México. Los resultados muestran, por una parte, avances hacia una cultura de género igualitaria; sin embargo, se identificaron sesgos y discurso de poder significativos en áreas de expectativas de comportamiento, percepciones de juegos y juguetes, ocupaciones y profesiones, prendas de vestir, así como en la participación de tareas del hogar. Estos hallazgos evidencian la necesidad de implementar prácticas educativas y pedagógicas que promuevan las interacciones asertivas, espacios seguros y promoción de actividades curriculares y extracurriculares basadas en la igualdad y sin categorización de género.

Palabras clave: cultura de género, infancias mexicanas, aula de inglés, lenguaje y poder

Abstract

This qualitative study based on the Historical-Sociocultural and Gender theories, as well as Fairclough's Critical Discourse Analysis, analyzes gender culture among young learners of English in the National English Program in Mexico through six didactic exploration activities in the classroom. The participants were 3 third grade and 3 sixth grade groups in 3 public elementary schools in Mexico. The results reveal, on one hand, progress toward an egalitarian gender culture; however, significant biases and power discourse were identified in relation to behavior expectations, perceptions of games and toys, occupations and professions, clothing, as well as participation in house chores. These findings show the need to implement educational and pedagogical practices that promote assertive interactions, safe and supportive spaces and promotion of curricular and extracurricular activities based on equality and without gender categorization.

Keywords: gender culture, Mexican childhoods, English classroom, language and power

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Sánchez Aguilar, J., & Sánchez Hernández, V. (2025). Cultura de género en infancias mexicanas en el aula de inglés. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (3), 3428 – 3445. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4204>

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de género es un aprendizaje social que engloba cuestiones no sólo biológicas, físicas, sociales y culturales, sino que también psicológicas, económicas, eróticas, políticas y judiciales (Lagarde, 1996). Además, la influencia de la distinción social del género se encuentra en todas partes repercutiendo en el comportamiento, pensamientos, sentimientos y relaciones (Crawford & Unger, 1994); por lo tanto, el género se reproduce en tres niveles: social, interpersonal e individual (Crawford y Unger, 1994; Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega, 2011). A lo largo de este proceso la estructura social de género establece dinámicas de poder que configuran las relaciones entre hombres y mujeres; de ahí que se asignen características y comportamientos que en algún momento de la vida se interiorizan y reproducen en la convivencia con los demás, permitiendo a la vez que las personas construyan percepciones propias de que es ser hombre y mujer (Crawford & Unger, 1994).

En México los contextos histórico, social y cultural han favorecido las desigualdades entre hombres y mujeres en numerosos aspectos de la vida (Estrada, Mendieta & González, 2016), concibiéndolas como normales entre la población y causando obstáculos para el desarrollo personal, económico y social (Hietanen & Pick, 2015). Por consiguiente, los estereotipos y roles de género en México han impactado en la toma de decisiones, y libertad de las mujeres, el uso del tiempo, oportunidades en la actividad económica, educativa y deportiva, participación en los ambientes privado, público y familiar, así como en las dinámicas sociales y de pareja (INMUJERES, 2007).

Los estudios de género en nuestro país se han enfocado principalmente en el nivel superior (Huerta & Gómez, 2018; Luján & García, 2017; Ruíz, 2021; Tlalotin, 2017) evidenciando que la transversalidad de la perspectiva de género ha impactado poco la enseñanza y aprendizaje del inglés y en particular en el nivel básico. El objetivo de esta investigación es identificar cómo niñas y niños en el aula de inglés de primaria pública en México perciben el género en el aula, con la finalidad de examinar los sesgos, estereotipos y relaciones de poder que impactan la educación y contribuir al campo de la enseñanza desde la perspectiva de género.

METODOLOGÍA

Se condujo una investigación cualitativa de estudio de caso con 6 actividades didácticas con niñas y niños en el Programa Nacional de Inglés (PRONI) en los estados de Puebla y Tlaxcala. El estudio se realizó desde la Teoría Histórico-Sociocultural de Vygotsky y Teoría de Género y se enmarcó en el Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (1989). La Teoría Histórico-Sociocultural resalta que en la edad infantil la interacción social, principalmente con las personas adultas, juega un papel vital en su desarrollo, comportamiento y construcción del ser, así como fuente de aprendizaje social (Scrimsher & Tudge, 2003; Vygotsky, 1978). Asimismo, la teoría destaca la importancia del lenguaje en la configuración del pensamiento y como medio fundamental de las relaciones sociales (Orrú, 2012; Vygotsky, 1996). Por su parte, la Teoría de Género como corriente de pensamiento y enfoques interdisciplinarios, analiza las construcciones socioculturales de género a partir de la diferenciación sexual y las relaciones de poder derivado de la categorización de lo masculino y lo femenino (Siles & Delgado, 2014).

También, se tomaron en consideración las tres conexiones del lenguaje en el Análisis Crítico del Lenguaje de Fairclough (1989) para el análisis de la información: el discurso como práctica social, discurso y poder y discurso e ideología. Para Fairclough (1989), el lenguaje está estrechamente relacionado con los procesos y estructuras sociales al punto que existe una relación interna dialéctica entre los fenómenos lingüísticos y los sociales y está determinado por otros aspectos como convenciones, orden de discurso, orden social, producción económica, política y cultura. historia. Es decir, el poder se refleja en el discurso, en los encuentros y relaciones desiguales (directivo-docente, docente-estudiante, profesor frente a grupo-docente PRONI), control y restricción de las contribuciones

(en los contenidos, relaciones y posiciones de los sujetos), encuentros interculturales (como en el salón de clases y escuelas) y en las relaciones y poder ocultos (el currículo oculto). Además, el poder también se ciñe detrás del discurso en la estandarización del lenguaje (estandarización del inglés americano), el control de las convenciones (reglas y normas discursivas), poseedores del poder (autoridades y políticas educativas, tipo de discurso (currículo y contenidos establecidos), acceso al discurso (restricciones al discurso de género en la educación), comunicación masiva, y luchas sociales.

En general, este estudio resalta que las ideologías incrustadas en el discurso operan a través del sentido común puesto que no se cuestiona e imponen asunciones y concepciones del mundo, contribuyendo así al mantenimiento de relaciones de poder desequilibradas y la perpetración de creencias ideológicas concebidas como lo natural, como el contexto social y discurso que traen las infancias al salón de clases (Fairclough, 1989). En esta línea, el enfoque de Fairclough destaca la relación entre el lenguaje, prácticas sociales, poder e ideología y por ende del impacto de las estructuras y relaciones sociales, tal como lo destaca la Teoría Histórico-Sociocultural (Vygotsky, 1978, 1982), en el discurso y como una manera de construir significados y representaciones de la realidad en que se vive. Asimismo, la Teoría Histórico-Sociocultural y la Teoría de Género destacan el rol cultural y medio de aprendizaje del lenguaje. En este sentido, el poder y la ideología en el discurso son componentes que influyen en la mediación de la cultura y la internalización de ideologías dominantes como parte de los procesos de desarrollo cognitivo, el aprendizaje y el desarrollo de las personas descritos por Vygotsky.

La población de este estudio se conformó de seis grupos: tres grupos de tercer grado (2 grupos del estado Puebla y 1 de Tlaxcala) y tres grupos de sexto grado (del estado de Puebla). Para el diseño de las actividades didácticas, se tomaron en cuenta recomendaciones hechas por Leñero (2010), para la Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Preescolar (2009) y Equidad de Género y Prevención de la Violencia en Primaria en lo referente a estereotipos, roles de género, actitudes y comportamientos y prácticas culturales. También, se consideró el campo formativo concernientes al Anexo 1 de Lengua extranjera Inglés, Fases 4 y 5 para 3° y 4° y 5° y 6° grado respectivamente (Secretaría de Educación Guerrero, 2022), así como la dosificación de los aprendizajes esperados en los Aprendizajes Clave para la educación integral, inglés (SEP, 2017).

En estas actividades se incluyeron temáticas de adjetivos (adjectives), tareas del hogar (in my house), juguetes y juegos (games and toys), ocupaciones y profesiones (occupations and professions), ropa (clothes) y el hombre o mujer que quiero ser (the man or woman I want to be) para tener una visión de la cultura de género en los tres planos de reproducción y construcción de género descritos por Crawford y Unger (1994) y Rebollo-Catalán, García-Pérez, Piedra y Vega (2011) de la teoría y aprendizaje de género. Dichas actividades, diseñadas en el idioma inglés, fueron aplicadas por 3 profesoras y 1 profesor de inglés del PRONI en el ciclo escolar 2023-2024 entre la primera semana de octubre a la primera de diciembre de 2023. En total, se analizaron 149 muestras de la actividad "adjectives", 140 de "in my house", 140 de "games and toys", 127 para "occupations and profession", 126 de la actividad "clothes" y 111 de "the man or woman I want to be".

RESULTADOS

Adjetivos para niñas y niños

La Tabla 1 muestra que niñas y niños de tercer grado coinciden que las niñas son dependientes, responsables, obedientes, delicadas, amigables y calladas. Sin embargo, mientras las niñas perciben a su género en mayor porcentaje con ser fuerte y ordenadas los niños las consideran similarmente como ordenadas, desordenadas, fuertes y débiles. Las diferencias más marcadas son en relación con el ser niño y en opinión de las niñas. Es decir, ellas consideran que los niños pueden ser dependientes, independientes, responsables, irresponsables, obedientes y desobedientes. Además, relacionan el ser

niño principalmente con fuerte, rudo, gruñón, desordenado y ruidoso. En contraste, los niños se relacionan con independiente, responsable, obediente y amigable. También, que pueden ser ordenados, desordenados, callados y ruidos. Asimismo, coinciden con las niñas que ellos son fuertes y rudos. Se destaca que los niños se perciben como independientes y las niñas como dependiente.

Tabla 1

Adjetivos asociados a niñas y niños en tercer grado

Las niñas son:	Res. Niñas (37)	Res. Niños (34)	Total	Los niños son:	Res. Niñas (37)	Res. Niños (34)	Total
Dependiente	21	21	42	Dependiente	10	10	20
Independiente	9	5	14	Independiente	12	16	28
Débil	9	10	19	Débil	6	4	10
Fuerte	17	12	29	Fuerte	26	26	52
Responsable	34	26	60	Responsable	16	23	39
Irresponsable	3	4	7	Irresponsable	15	5	20
Obediente	33	22	55	Obediente	15	24	39
Desobediente	3	9	12	Desobediente	17	8	25
Delicada	16	23	39	Delicado	1	12	13
Ruda	8	11	19	Rudo	25	25	50
Amigable	26	16	42	Amigable	11	17	28
Gruñona	1	9	10	Gruñón	15	6	21
Ordenada	25	13	38	Ordenado	5	14	19
Desordenada	4	17	21	Desordenado	29	16	45
Callada	23	15	38	Callado	0	15	15
Ruidosa	5	10	15	Ruidoso	28	12	40

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 indica que niñas y niños de sexto grado relacionan mayoritariamente el ser niña con responsable, obediente, delicada, amigable, ordenada y callada. No obstante, ambos mostraron opiniones encontradas con ser dependiente o independiente y débil o fuerte con el ser niña. En este sentido, las niñas señalaron que los niños son dependientes, fuertes, irresponsables, desobedientes, rudos, amigables, desordenados y ruidosos. Igualmente, el alumnado masculino asoció el ser niño con fuerte, desobediente, rudo, amigable, desordenado y ruidoso, pero señalaron con frecuencias similares dependientes e independiente, obediente y desobediente y mayormente con ser responsable.

Tabla 2

Adjetivos para niñas y niños en sexto grado

Las niñas son:	Res. Niñas (45)	Res. Niños (33)	Total	Los niños son:	Res. Niñas (45)	Res. Niños (33)	Total
Dependiente	23	16	39	Dependiente	21	11	32
Independiente	25	13	38	Independiente	16	10	26
Débil	18	12	30	Débil	9	4	13
Fuerte	19	14	33	Fuerte	30	22	52
Responsable	41	31	72	Responsable	15	18	33
Irresponsable	4	3	7	Irresponsable	32	13	45
Obediente	38	27	65	Obediente	7	14	21
Desobediente	9	3	12	Desobediente	36	15	51
Delicada	32	24	56	Delicado	3	3	6
Ruda	11	8	19	Rudo	40	28	68
Amigable	32	23	55	Amigable	32	21	53

Gruñona	9	9	18	Gruñón	8	7	15
Ordenada	36	24	60	Ordenado	5	9	14
Desordenada	5	5	10	Desordenado	37	23	60
Callada	33	22	55	Callado	5	7	12
Ruidosa	8	10	18	Ruidoso	36	21	57

Fuente: elaboración propia.

Tareas del hogar

La Tabla 3 muestra que un poco más de la mitad de los niños en tercero barre el piso y tiende la cama y la mitad de ellos lava los trastes. También, que cerca de la mitad va al supermercado, saca la basura y va al mercado. Sin embargo, pocos de ellos apoyan con el lavado de ropa, cocinar y servir la comida. Por el lado de las alumnas, la mayoría indicó tender la cama, barrer el piso y lavar los trastes. Asimismo, cerca de la mitad de ellas señaló sacar la basura e ir al supermercado. Al igual que los alumnos, las alumnas ayudan poco el lavar la ropa, ir al mercado, cocinar y servir la comida.

Sobre sexto grado, la Tabla 3 muestra que este alumnado reporta participar más de las tareas domésticas que las niñas y los niños de tercero. Además, se puede apreciar que los estudiantes de sexto indicaron realizar un mayor número de labores que sus compañeras. Es decir, participan de manera más activa en barrer, sacar la basura, lavar la ropa y los trastes, ir al mercado y cocinar siendo más notoria la diferencia en barrer el piso. Por su parte, las alumnas realizan en mayor porcentaje que sus compañeros el ir al supermercado y servir la comida en tanto que ambos ayudan en porcentajes similares a tender la cama.

Tabla 3

Distribución de tareas del hogar entre niñas y niños en tercer y sexto grado

Actividad	Tercer grado		Sexto grado	
	Las niñas (28) hacen:	Los niños (35) hacen:	Las niñas (41) hacen:	Los niños (36) hacen:
Barrer el piso	20 (71.4%)	23 (65.7%)	18 (43.9%)	26 (72.2 %)
Sacar la basura	13 (46.4 %)	14 (40%)	22 (53.6 %)	23 (63.8 %)
Tender la cama	24 (85.7%)	24 (68.5%)	36 (87.8%)	31 (86.1 %)
Lavar la ropa	6 (21.4%)	7 (20%)	6 (14.6%)	10 (27.7 %)
Lavar los trastes	20 (71.4 %)	18 (51.4%)	25 (60 %)	25 (60 %)
Ir al mercado	8 (28.5%)	11 (31.4%)	19 (46.3 %)	19 (52.7 %)
Cocinar	3 (10.7%)	3 (8.5%)	11 (26.8 %)	14 (38.8 %)
Ir al supermercado	11 (39.2%)	17 (48.5%)	21 (51.2 %)	14 (38.8 %)
Servir la comida	6 (21.4%)	8 (22.8%)	20 (48.7 %)	13 (36.1 %)

Fuente: elaboración propia.

Juegos y juguetes

La Tabla 4 muestra que niñas y niños de tercer grado consideran que la bicicleta, balón, oso de peluche, rompecabezas, guitarra y patines de hielo pueden ser tanto para niñas como niños. Sin embargo, la mayoría del alumnado piensa que el carro, robot y figuras de acción son juguetes para niños y la muñeca para niñas. Mientras la mayoría de las niñas asocian la batería para ambos géneros, muchos de los niños lo consideran un juguete masculino. Además, mientras los niños perciben a los videojuegos como apropiados para niñas y niños, la opinión de las alumnas se divide entre juguetes para niños y juguetes para ambos géneros.

Tabla 4

Percepciones de juegos y juguetes en tercer grado

Juego o juguete	Para niñas		Total	Para niños		total	Para niñas y niños		Total
	Res. Niñas (30)	Res. Niños (36)		Res. Niñas (30)	Res. Niños (36)		Res. Niñas (30)	Res. Niños (36)	
Bicicleta	1	0	1	0	4	4	29	32	61
Carro	0	1	1	22	21	43	8	13	21
Muñeca	27	35	62	0	1	1	3	0	3
Balón	0	0	0	2	8	10	28	28	56
Oso de peluche	8	1	9	1	6	7	21	29	50
Rompecabezas	1	0	1	0	5	5	29	29	58
Robot	0	0	0	22	22	44	9	13	22
Guitarra	5	0	5	1	9	10	24	26	50
Batería	0	0	0	9	16	25	21	19	40
Patines de hielo	5	3	8	0	1	1	25	31	56
Videojuegos	0	0	0	14	12	26	16	23	39
Figuras de acción	0	0	0	27	22	49	3	12	15

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 5 muestra que, de manera similar a tercero, las alumnas y alumnos de sexto piensan que la bicicleta, balón, oso de peluche, rompecabezas, guitarra, patines de hielo y la batería son tanto para niñas como para niños. Por otro lado, mientras la mayoría de las alumnas consideran que el carro es para niños y niñas, casi todos los alumnos lo relacionan solamente a niños. De igual manera, la gran mayoría del estudiantado masculino y más de la mitad de las estudiantes percibe a la muñeca como un juguete para niñas y el robot para niños. Otra diferencia entre el alumnado es que las niñas consideran que los videojuegos son para ambos géneros en tanto que la mitad de los masculinos lo percibe como exclusivo de los niños y la otra mitad para ambos. Además, los estudiantes masculinos en su mayoría consideran las figuras de acción como un juguete para niños y más de la mitad de las alumnas concuerda con dicha percepción.

Tabla 5

Percepciones de juegos y juguetes en sexto grado

Juego o juguete	Para niñas		Total	Para niños		total	Para niñas y niños		Total
	Res. Niñas (41)	Res. Niños (33)		Res. Niñas (41)	Res. Niños (33)		Res. Niñas (41)	Res. Niños (33)	
Bici	0	0	0	0	4	4	40	29	69
Carro	0	0	0	13	26	39	28	6	34
Muñeca	30	30	60	0	1	1	11	1	12
Balón	1	0	1	4	11	15	36	22	58
Oso de peluche	4	4	8	2	4	6	35	24	59
Rompecabezas	3	5	8	1	1	2	37	28	65
Robot	3	0	3	25	24	49	14	7	21
Guitarra	2	1	3	3	6	9	36	25	61
Batería	0	0	0	7	9	16	33	22	55
Patines de hielo	5	6	11	1	1	2	34	25	59
Videojuegos	0	1	1	7	15	22	34	15	49
Figuras de acción	2	0	2	23	25	48	16	7	23

Fuente: elaboración propia.

Ocupaciones y profesiones

La Tabla 6 muestra que más de la mitad de las niñas y niños de tercer grado asocian más a las mujeres con ser docentes, enfermeras, secretarias, veterinarias y bailarinas y a los hombres con ser futbolista, mecánico, albañil y taxista, siendo ligeramente más acentuadas estas percepciones entre las alumnas. Asimismo, alumnas y alumnos emitieron opiniones muy similares en cuanto medica/o, científica/o, policía, política/o, agricultora/or, piloto/o e ingeniera/o como áreas para hombres y mujeres siendo más equilibradas las percepciones de agricultura, ingeniería, policía, pilotaje de aviones y ciencia por parte de las niñas y la política y policía por parte de los niños. Las diferencias radican en cuanto a ser bombera/o y chef. Es decir, las niñas consideran que hombres y mujeres pueden ser bomberos y bomberas y los niños lo asocian más a lo masculino. Asimismo, las niñas perciben en un porcentaje mayor que las mujeres pueden ser chef y los niños mayoritariamente lo asocian a su género.

Tabla 6

Percepciones labores de género en tercer grado

Ocupación o profesión	Mujeres		Total	Hombres		Total
	Respuesta Niñas (24)	Respuesta Niños (37)		Respuesta Niñas (24)	Respuesta Niños (37)	
Doctor /a	19	25	44	21	29	50
Docente	22	35	57	14	24	38
Científico/a	15	22	37	17	25	42
Futbolista	9	22	31	21	32	53
Mecánico/a	11	11	22	18	24	42
Policía	18	26	44	18	25	43
Agricultor/a	16	28	44	16	23	39
Bombero/a	16	22	38	15	28	43
Albañil	6	15	21	16	19	35
Taxista	6	16	22	16	24	40
Enfermero/a	20	31	51	13	18	31
Piloto/a	16	21	37	18	26	44
Secretario/a	21	30	51	11	21	32
Chef	21	23	44	14	28	42
Veterinario/a	18	29	47	13	15	28
Político/a	14	16	30	13	17	30
Ingeniero/a	12	14	26	12	18	30
Bailarín/bailarina	21	26	47	9	15	24

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 7 revela que al igual que en tercero, el alumnado de sexto considera que las mujeres, al igual que los hombres, pueden ser doctoras, científicas y agricultoras. Igualmente, piensan que el ser mecánico, albañil y taxista son actividades más masculinas y el ser enfermera, secretaria, veterinaria y bailarina como más adecuadas para las mujeres. Sin embargo, el alumnado de sexto a diferencia del tercero considera que la policía, pilotaje de aviones, política e ingeniería son áreas mayormente masculinas y la gastronomía como femenina. Mientras las niñas de tercero indicaron una percepción igualitaria en cuanto a ser bombera/o, las alumnas de sexto al igual que sus compañeros piensan que esta ocupación es más una labor masculina. Por otro lado, aunque los alumnos relacionan más a las mujeres con la docencia, las alumnas consideran que hombres y mujeres pueden desempeñar esta labor. Además, pese al mayor grado de percepción del fútbol como una actividad masculina, se halló

que una cantidad considerable de niñas y niños lo ven como una actividad que también pueden realizar las mujeres.

Tabla 7

Percepciones labores de género en sexto grado

Ocupación o profesión	Mujeres		Total	Hombres		Total
	Respuesta Niñas (37)	Respuesta Niños (29)		Respuesta Niñas (38)	Respuesta Niños (29)	
Doctor/a	32	26	58	31	23	54
Docencia	31	27	58	31	19	50
Científico/a	29	18	47	27	20	47
Futbolista	27	21	48	32	27	59
Mecánico/a	12	7	19	28	24	52
Policía	25	19	44	30	26	56
Agricultor/a	29	18	47	27	19	46
Bombero/a	20	10	30	27	25	52
Albañil	9	5	14	28	26	54
Taxista	11	15	26	33	27	60
Enfermero/a	33	28	61	21	12	33
Piloto/a	21	13	34	32	24	56
Secretario/a	32	20	52	20	17	37
Chef	35	26	61	30	23	53
Veterinario/a	33	26	59	27	16	43
Político/a	26	17	43	30	21	51
Ingeniero/a	23	12	35	33	24	57
Bailarín/bailarina	32	26	58	22	16	38

Fuente: elaboración propia.

Prendas de vestir

La Tabla 8 muestra que casi todas las niñas y los niños en tercer grado eligieron vestido y falda, así como camisa y suéter como vestimentas para niñas. También, eligieron el color rosa seguido del morado y azul para el caso del vestido y falda, así como verde y rojo para la camisa y suéter respectivamente. Por otro lado, el alumnado tanto femenino como masculino eligió en su mayoría el pantalón de mezclilla y playera como prendas para los niños, y aunque las recurrencias fueron pocas, también optaron por los pantalones cortos, camisa, suéter y chamarra siendo los colores negro, azul y verde los más asociados a estas prendas.

Tabla 8

Prendas y colores en tercer grado

Vestimenta para niñas			
Respuestas de niñas (26):		Respuestas de niños (31):	
Prenda	Colores asociados	Prenda	Colores asociados
Vestido: 10	rosa (8) y lila (2)	Vestido :9	rosa (9)
Falda: 15	azul (4), morado (7), rosa (2) y rojo (2)	Falda: 16	azul (7), morado (6), negro (1), rojo (1) y amarillo con rosa (1)
Pantalones de mezclilla: 1	azul (1)	Pantalones de mezclilla: 3	negro (2) y azul (1)
Pantalones cortos: 0		Pantalones cortos: 1	azul (1)

Camisa: 10	morada (1), verde (6), azul (2) y rosa (1)	Camisa: 10	rosa (3), morada (1), verde (2), negro (1), azul (2) y rojo (1)
Suéter: 5	rojo (5)	Suéter: 9	rojo (7), oscuro (1) y morado (1)
Playera: 0		Playera: 0	
Chamarra: 0		Chamarra: 0	
Vestimenta para niños			
Respuestas de niñas (26):		Respuestas de niños (31):	
Pantalones de mezclilla: 23	negro (10), azul (12) y naranja (1)	Pantalones de mezclilla: 26	negro (14), azul (11) y verde (1)
Pantalones cortos: 3	morado (2) y amarillo (1)	Pantalones cortos: 3	amarillo (2) y azul (1)
Playera: 14	negro (11), blanca (2) y naranja (1)	Playera: 14	negro (9), blanco (2), rojo (1), azul y morado (1) y azul (1)
Camisa: 8	naranja (1), verde (5) y azul (2)	Camisa: 8	verde (7) y blanco (1)
Suéter: 2	rojo (2)	Suéter: 4	azul (1), verde (1) y rojo (2)
Chamarra: 2	naranja (2)	Chamarra: 3	amarillo (1) y naranja (2)
Vestido: 0		Vestido: 0	
Falda: 0		Falda: 0	

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 9 revela que, pese a algunas referencias de pantalones de mezclilla y pantalones cortos, al igual que en tercero, el alumnado de sexto eligió principalmente vestido, falda, camisa y suéter para vestir a las niñas. Pese a la mayor gama de colores para estas prendas entre este alumnado, los más comunes fueron los claros como rosa, morado, azul y verde para vestir a las niñas. Entre tanto, las prendas de vestir más elegidas para los niños tanto en el alumnado femenino como masculino fueron el pantalón de mezclilla y la playera, seguido de pantalones cortos y camisa. En comparación con tercer grado, se encontraron más referencias al suéter y chamarra como ropa para los niños, aunque, prevalecieron los colores azul, verde, negro, así como rojo para los niños entre todo el alumnado.

Tabla 9

Prendas y colores en sexto grado

Vestimenta para niñas			
Respuestas de niñas (26):		Respuestas de niños (31):	
Prenda	Colores asociados	Prenda	Colores asociados
Vestido: 10	rosa (8) y lila (2)	Vestido: 12	rosa (5), morado (1), naranja (1), lila con detalle amarillos (2), amarillo (1), azul (1) y rojo (1)
Falda: 15	azul (4), morado (7), rosa (2) y rojo (2)	Falda: 9	morado (2), melón (1), negro (1), rosa (1), azul (1), verde (2) y rojo (1)
Pantalones de mezclilla: 8	azul (5), negro (1), café (1) y verde (1)	Pantalones de mezclilla: 6	lila (1), negro (3), café (1) y azul (1)
Pantalones cortos: 1	morado (1)	Pantalones cortos: 3	azul (2) y naranja (1)
Camisa: 10	morado (2), blanco (1), negro (1), amarillo (1), verde (2), azul (1), naranja (1) y rosa (1)	Camisa: 9	rosa (1), amarillo (2), verde (2), morado (2) y azul (2)
Suéter: 8	rojo (1), naranja (1), morado (2), multicolor (1) negro (1), azul (1) y amarillo (1)	Suéter: 8	morado (1), negro con lila (1), multicolor (1), rosa (2), melón (1), verde (1) y azul (1)
Playera: 3	verde agua (1), rosa (1) y azul (1)	Playera: 0	
Chamarra: 1	azul (1)	Chamarra: 2	verde (1) y morado (1)
Blusa: [extra] 1:	negro (1)		
Vestimenta para niños			

Respuestas de niñas (26):		Respuestas de niños (31):	
Pantalones de mezclilla: 24	azul (16), rojo (2), negro (4), café (1) y verde (1)	Pantalones de mezclilla: 23	azul (17), azul-morado (1), blanco (1), negro (1), rojo (1), naranja (1) y verde (1)
Pantalones cortos: 9	azul (5), amarillo (1), verde agua (1), naranja (1) y rojo (1)	Pantalones cortos: 8	café (2), azul (4) y verde (2)
Playera: 15	verde agua (1), verde (4), azul rayado (1), azul (4), verde con naranja (1), negro (1) y naranja (3)	Playera: 14	rojo (1), café (2), verde (3), azul (1), blanco (2), naranja (1), negro (2), amarillo (1) y amarillo con naranja (1)
Camisa: 14	verde (4), azul (2), rojo (2), naranja (1), amarillo (3), negro (1) y multicolor (1)	Camisa: 7	rojo (5), café (1) y verde (1)
Suéter: 6	verde (2), amarillo (1), negro (1), azul (1) y verde con naranja (1)	Suéter: 4	negro con azul (1), azul (1), verde (1) y negro (1)
Chamarra: 3	multicolor (amarillo, blanco, azul), amarillo (1) y rojo (1)	Chamarra: 6	amarillo (1), verde (2), rojo (1), negro (1) y café (1)
Vestido: 0		Vestido: 0	
Falda: 0		Falda: 0	

Fuente: elaboración propia.

Expectativas a futuro

La Tabla 10 demuestra que las proyecciones a futuro de las niñas y los niños del tercer año se inclinan a las expectativas en el ámbito laboral. Sin embargo, mientras a las niñas les interesa la docencia, danza, el deporte (futbolista, gimnasta), la medicina y veterinaria y en pocos casos la preparación de alimentos (repostera, chef), el canto y la música, los niños refieren al fútbol y creación de contenido digital como los más frecuentes, así como las áreas de docencia, milicia, ventas y canto. Además, se encontró más referencias a la familia por parte de las alumnas, siendo más la proyección de la familia tradicional. A pesar de que tanto niñas como niños hicieron alusión a la casa como parte de sus expectativas a futuro, se encontraron más referentes de dinero entre los niños, quienes también incluyeron autos mientras las niñas no lo hicieron. Finalmente, otra de las proyecciones de los niños fue hablar francés mientras que las de las niñas incluyeron viajar, ser famosa y dar regalos a su hija.

Tabla 10

Expectativas a futuro en tercer grado

Respuestas de niñas (31):		Respuestas de niños (36):	
Profesiones: 30		Profesiones: 33	
Docente: 6	Gimnasta :1 Veterinaria: 1	Futbolista: 13	Empresario:1
Bailarina:3	Música:1	YouTuber/ streamer/ gamer :3	Vendedor de autos:1
Doctora: 3	Veterinaria o música: 1	Maestro:2 (1 de matemáticas)	Secretario:1
Futbolista: 2	Repostera:1	Doctor: 2	Luchador:1
Cantante: 2	Chef: 1	Militar: 1	Negocio de helados:1
Deportista: (fútbol, baloncesto o natación):1	Policía: 1	Cantante:1 Bombero: 1	Soldado: 1
	Dentista:1		Michael Jackson:1
	Indefinido: 5		Indefinido:3

<p>Familia: 6 madre, padre e hijas/hijos: 4, pareja:1 madre e hij@:1,</p> <p>Casa: 14 Dinero: 3 Auto:0</p> <p>Otros: corazón: 1, viajar a Colombia:1, ser famosa:1, regalos a su hija:1</p>	<p>Familia: 3 Madre, padre, hijas/hijos: 1; pareja:1, Soltero:1</p> <p>Casa: 11 Dinero: 6 Auto: 6</p> <p>Otro: hablar francés</p>
---	---

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 11 se observa que el alumnado de sexto grado también proyectó sus expectativas a futuro en la formación profesional, siendo el interés de las alumnas por la docencia, medicina y enfermería principalmente y en algunos casos por el diseño de modas y gastronomía. Los alumnos, por su parte, muestran un gran interés en las fuerzas armadas y el fútbol. Las proyecciones por los autos, dinero y familia fueron casi nulas en ambos géneros, siendo la casa un poco más frecuente y similar entre las alumnas y los alumnos. En tanto, los masculinos no incluyeron otro tipo de referencias en sus expectativas, pero las estudiantes incorporaron animales y viajar.

Tabla 11

Expectativas a futuro en sexto grado

Respuestas de niñas (28):	Respuestas de niños (16):
<p>Profesiones: 21</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maestra: 2, Educadora (2) • Maestra o veterinaria: 1 • Doctora: 3 • Doctora o cirujana plástica: 1 • Enfermera: 2 • Estilista o enfermera: 1 • Policía: 1 • Odontóloga: 1 • Abogada: 1 	<p>Profesiones: 12</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soldado: 6 • Futbolista: 3 • Contador: 1 • Marín: 1 • Militar: 1 • Indefinido: 2
<p>Familia: 1 madre e hijos: 1</p> <p>Casa: 4</p> <p>Dinero: 0</p> <p>Auto:1</p> <p>Otros: animales (gato y perro), avión</p>	<p>Familia:1 pareja:1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casa: 4 • Dinero: 0 • Auto: <p>Otro: -</p>

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los hallazgos indican, en primer lugar, la reducción de algunos estereotipos como la dependencia y debilidad femenina en especial en el alumnado de sexto grado, así como la independencia, desobediencia y desorden masculino entre los niños de ambos grados. Esto indica un avance en la

socialización y construcción de género en el alumnado de inglés de ambos grados. No obstante, se evidencia el mantenimiento del rol tradicional de las niñas como aquellas con mejor disciplina y comportamiento, así como de una conducta menos tranquila de los niños en un porcentaje significativo del estudiantado de tercero y sexto. Por lo tanto, se aprecia que el alumnado de inglés se adhiere mayormente a muchos de los comportamientos señalados y esperados por la estructura social aprendidos a través de la interacción con otros. En este sentido, los hallazgos sugieren que pese a la corta edad y por ende la poca comprensión de las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, las infancias pueden discernir lo concebido socialmente como propio de niñas y niños y hacerlo parte de su identidad de género (Lamas, 1996; 2007).

En segundo lugar, los resultados muestran que las niñas de tercero apropian más las labores domésticas de limpieza y aseo que sus compañeros. Esto sugiere que los modelos de relación en los entornos de tercer grado refuerzan el rol sesgado de una mayor responsabilidad de las mujeres y niñas en estas actividades de la casa. En tanto, niñas y niños en los dos grados participan poco en actividades más complejas como cocinar, servir la comida y lavar la ropa, esto sugiere que al alumnado de ambos grados se les otorga poca responsabilidad en dichas tareas quizás por razones de edad y no de género. Por otro lado, la mayor participación masculina en sexto grado en la mayoría de las actividades, tanto de limpieza y aseo, neutrales y las consideradas masculinas, demuestra socializaciones de género distintas en la etapa preadolescente. Esto podría indicar otros modelos de interacción en el alumnado de mayor edad, así como una etapa de desarrollo y aprendizaje que les permite asimilar de manera diferente los referentes de género en su entorno.

Los hallazgos en relación a juegos y juguetes sugieren que las alumnas y los alumnos de tercero y sexto grado han apropiado juguetes exclusivos de niñas, otros exclusivos de niños, así como algunos juegos y juguetes que son permitidos para ambos. De esta manera, han aprendido, a través de diferentes agentes socializadores, que la bicicleta, el balón y rompecabezas son juegos y juguetes neutrales y, por lo tanto, aceptan la inclusión de niñas y niños. En adición a los mencionados, se destaca la prevalencia de percepción igualitaria entre el alumnado en ambos grados para el oso de peluche, patines de hielo y guitarra. Por consiguiente, esto indica un avance en la cultura de género de estos juegos y juguetes ya que se han considerado tradicionalmente en el caso del oso de peluche y los patines de hielo como juegos y juguetes femeninos y la guitarra más del uso de niños. Asimismo, se identifica una construcción de género hacia la igualdad por parte de las alumnas de sexto con respecto al carro, batería y videojuegos y de estos últimos dos para el caso de las niñas de tercero. En tanto, sólo se observan indicios de mayor igualdad para batería y videojuegos para el caso de los niños. Por otro lado, la marcada generización del robot, las figuras de acción y la muñeca, sobre todo en tercer grado, muestran que los juegos y juguetes son un reflejo del aprendizaje social de género, pues categoriza los comportamientos, relaciones y actitudes esperadas de niñas y niños correspondientes a lo establecido como masculino y femenino. La promoción del juego es una construcción social con un rol importante en las creaciones, identidad e imaginarios de los infantes en razón de género (Lagarde, 1998).

En cuarto lugar, los datos obtenidos indican culturas de género de profesiones y ocupaciones un tanto diferente entre tercer y sexto grado debido a que el estudiantado en tercero refiere un mayor número de profesiones y ocupaciones en términos de igualdad, y en sexto grado se identifican deconstrucciones de ciertos estereotipos. De esta manera, se evidencia una percepción de género igualitaria en la medicina, ciencia y agricultura en ambos grupos y por consiguiente construcciones de género sin sesgos y estereotipos entre las infancias de este programa en estas áreas. Sin embargo, se aprecia que el alumnado ha asimilado muchos de los estereotipos arraigados en la sociedad que categorizan el desempeño laboral en función del sexo. Es decir, se identifica que las niñas y los niños de tercero y sexto han sido influenciados por los estereotipos de género reproducidos por las estructuras sociales y los modelos de interacción que relacionan a las mujeres con labores que se les

ha asignado histórica y tradicionalmente con el cuidado y atención a otros y a los hombres con aquellos trabajos manuales y de fuerza física. Al respecto, la teoría y perspectiva de género resaltan que las actividades laborales se concibieron como actividades masculinas y a partir del sexo. De ahí que a las mujeres se les adjudicara tareas a partir de su capacidad de procreación (Lamas, 1996).

En quinto lugar, el alumnado de tercero y sexto, particularmente los infantes de menor edad muestran una cultura de género estereotipada y sexista de las prendas de vestir y sus colores. Como parte de los constructos sociales actuales, las infancias perciben que mientras a las niñas se les permite el uso de prendas como pantalón, pantalón corto, playeras y camisas y colores tanto claros como oscuros, el uso del rosa y colores claros entre los niños, así como prendas consideradas femeninas no son bien vistas ni aceptadas como parte de las masculinidades en nuestra sociedad. En consecuencia, el alumnado de ambos grados ha socializado que la ropa, de manera similar a otros elementos de la vida diaria, tiene género. Así pues, se identifica a las prendas de vestir como otro de los aspectos que marca más diferencias entre niñas y niños y por lo tanto de sus comportamientos como parte de lo establecido como masculino y femenino.

En último lugar, se evidencia que la mayoría del alumnado en ambos grados tiende a mostrar interés por las áreas tradicionalmente feminizadas por parte de las alumnas y en áreas masculinizadas por parte del estudiantado masculino. En otras palabras, pocos alumnos y pocas alumnas en ambos grados se interesan por profesiones y ocupaciones que rompen con los estereotipos de género. Así, pese a una gama más amplia de opciones entre las alumnas, muy pocas estudiantes se visualizan como futbolistas, policías, militares, pilotas o criminólogas y, en el caso de los alumnos, sólo se presentó secretario como labor fuera de lo ordinario. De esta manera queda en evidencia la influencia de los valores tradicionales que diferencia los intereses laborales de hombres y mujeres y, por lo tanto, la tendencia a feminizar los campos de la enseñanza, la enfermería, veterinaria y la danza y la masculinización del fútbol y el campo de las armas entre el alumnado de inglés.

A pesar de los pocos referentes de familia entre el estudiantado en ambos grados, se identifica que mientras las niñas proyectan más su futuro con la formación de una familia, los niños se visualizaron solteros. Lo anterior, también podría reflejar la reproducción de género que categoriza los comportamientos e intereses de las personas en función de su diferencia biológica. Finalmente, la mayor recurrencia de dinero y autos por parte de los niños de menor edad sugiere que algunos niños podrían haber socializado la masculinidad hegemónica que relaciona a los hombres con poder adquisitivo y estatus económico.

En el marco del ACD de Fairclough (1989), estos hallazgos sugieren que los discursos y creencias sobre género impactan y son impactados por las prácticas sociales en los círculos cercanos del alumnado de inglés en diferentes áreas. En este sentido, los estereotipos de género arraigados en ideologías de lo que es ser hombre o mujer han influenciado, en gran medida, las expectativas del alumnado sobre el comportamiento y atribuciones diferenciadas de niñas y niños. Asimismo, se evidencia que las prácticas sociales en el núcleo familiar de las alumnas y los alumnos refuerzan en diferente grado las normas y discursos sobre quien debe hacer qué en el hogar, es decir, relegar a las mujeres con la mayor responsabilidad de las tareas domésticas y a los hombres con limitada inmersión en el hogar; por consiguiente, naturalizan roles, división desigual del trabajo doméstico y relaciones de poder desiguales.

De manera similar, los estereotipos más arraigados en el juego entre el alumnado reflejan las ideologías tradicionales enmarcados en patrones sociales y del lenguaje empleado asimismo en publicidad que generizan los intereses de niñas y niños en este ámbito e influyen la percepción de límites en experiencias y habilidades basadas en el género. Aún más, los estereotipos identificados alrededor de los juguetes a su vez reflejan y mantienen poder a favor de lo masculino al fomentar un mayor número de habilidades y destrezas motoras para los niños y limitar a las mujeres y niñas a las

habilidades domésticas como el cuidado de otros a través de la muñeca. Además, estas limitaciones también son reforzadas en la percepción del campo laboral que muestra desigualdades de género basadas en las creencias sobre la distribución del trabajo laboral y su valor, normalizando conjuntamente la asociación de ciertas ocupaciones con características de género y las oportunidades laborales, así como las jerarquías de poder que estas dinámicas conllevan. En el mismo sentido, las expectativas a futuro del estudiantado enmarcado en aspiraciones laborales muestran que los discursos otorgan respeto y poder a ciertas profesiones y restringen de estos a otras influenciando directa e indirectamente su percepción pública y las prácticas laborales.

Otras áreas que reflejan la influencia de creencias y valores sociales entre los infantes son las prendas de vestir, sus colores y la demostración de sentimientos. Es decir, la elección de ropa y colores está enmarcada en el género como prácticas que determinan la identidad de género desde edades tempranas. En el contexto de la demostración de sentimientos y la aceptación de quien puede expresarlos exponen las actitudes hacia la vulnerabilidad, sensibilidad y fuerza y su relación con el mantenimiento del poder. En otras palabras, mostrar emociones se percibe como un signo de debilidad y por consiguiente de pérdida poder y control en las relaciones y entornos sociales.

CONCLUSIONES

A la luz de los resultados expuestos se concluye que, la cultura de género del alumnado de tercero y sexto de inglés de primaria pública es una cultura con igualdades y arraigos siendo estos últimos un poco más marcados entre el alumnado de tercer grado. Es decir, pese que rechazan muchas desigualdades, sesgos y estereotipos establecidas como normas de género, también han formado y reforzado la clasificación de objetos, comportamientos y actividades en categorías de género principalmente en juegos y juguetes, prendas de vestir y colores que irrumpen con las expectativas de lo masculino y lo femenino, el campo laboral de mujeres y hombres y por consiguiente de sus aspiraciones profesionales. En este sentido, es necesario notar que el contravenir de las normas de género parecen tener un mayor señalamiento hacia los niños en los juegos, juguetes y el color rosa y similares, en donde se observa una mayor rigidez a ajustarse a los imaginarios de las masculinidades infantiles.

El hecho que la cultura de género entre el alumnado de sexto sea un poco más igualitaria en varias de las categorías analizadas, sugiere la existencia de diferentes grados de flexibilidad de las normas y construcciones de género entre las infancias, y por lo tanto, enfatiza sus capacidades de adaptar y transformar los roles tradicionales de género. Asimismo, la construcción de género más balanceada entre el alumnado de sexto y en particular de las alumnas acentúa que la constelación social de este alumnado al ser más amplia facilita el contacto con otros marcos, estructuras y desarrollo del género. De manera similar, el posicionamiento de las alumnas sugiere una postura más crítica, reflexiva y hasta desafiante a las normas sociales de género probablemente debido a la identificación de limitantes de los roles, estereotipos y expectativas sociales y de género para su desarrollo profesional y personal.

Al respecto, la Teoría de Género establece que el aprendizaje de género es un proceso dinámico y multidimensional con una relación directa con el desarrollo y aprendizaje de las personas (Crawford y Unger, 1994). Asimismo, evidencia la influencia de toda relación social en el desarrollo y aprendizaje de toda índole en los individuos ya sea de manera directa o indirecta. Igualmente, la Teoría Histórico-Sociocultural destaca que los infantes son sujetos activos en su desarrollo académico, social y afectivo (Orrú, 2012; Vygotsky, 1978) y con historias y experiencias previas ante todo aprendizaje escolar (Carrera y Mazzarella, 2001). En este sentido, el ACD en el marco de Fairclough deja ver que el discurso de género en el ámbito educativo es influenciado y determinado, en diferente grado, por varias entidades y dinámicas sociales relegando al estudiantado con poco acceso a discursos diferentes a aquellos distribuidos por los grupos de poder. De manera similar, estos grupos de poder no sólo configuran los discursos como prácticas sociales, sino que a la vez pueden operar como actores claves

hacia la educación con inclusión de género. Es decir, se destaca el papel fundamental del profesorado como el último filtro en los discursos y prácticas sociales de género en el aula con la posición de cuestionar y transformar las narrativas e ideologías sesgadas de género en el entorno educativo. De la misma manera, se enfatiza el rol esencial del profesorado en la mediación del acceso a discurso dominados y en la negociación de significados de género en las experiencias educativas de las infancias como aprendices.

De ahí, que se resalte la necesidad de una formación pedagógica con perspectiva de género que permita la promoción de la igualdad de género en edades tempranas y desde el rol crucial que puede desempeñar el profesorado en la creación de entornos sociales y educativos más inclusivos y equitativos, así como en la promoción de prácticas sociales igualitarias.

REFERENCIAS

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. EDUCERE La Revista Venezolana de Educación, 5(13). 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Crawford, M., y Unger, R. K. (1994). Gender issues in psychology. In Companion encyclopedia of psychology. Routledge.

Estrada Rodríguez, J. L., Mendieta Ramírez, A. y González Vidaña, B. (2016). Perspectiva de género en México: análisis de los obstáculos y limitaciones. Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 32 (13), 12-36. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483002.pdf>

Fairclough, N. (1989). Language and power. Harlow: Longman.

Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis, the critical study of language. Longman, New York.

Hietanen A-E., y Pick. S. (2015) Gender stereotypes, sexuality, and culture in Mexico. In S. Safdar y N. Kosakowska-Berezecka (Eds.) Psychology of gender through the lens of culture (pp. 285-305). Springer.

Huerta Mata, R. M. y Gómez Gamero, M. E. (2018). La violencia y su relación con el liderazgo en las estudiantes universitarias. GénEroos. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género, 25(24), 139-160. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1056>

INMUJERES (2007). El impacto de los estereotipos y los roles de género en México. Instituto Nacional de las Mujeres. México. Recuperado de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100893.pdf

Lagarde, M. (1996). El género, fragmento literal: 'La perspectiva de género'. En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia (pp. 13-38). Recuperado de http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/CONACYT/08_EducDHyMediacionEscolar/Contenidos/Biblioteca/Lecturas-Complementarias/Lagarde_Genero.pdf

Lamas. M. (1996). La perspectiva de género. La Tarea, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. No. 8. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Lamas, M. (2007). El género es cultura. Campus Euroamericano de Cooperação Cultural, 1-12. <https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/Teor%C3%ADa%20de%20G%C3%A9nero/TG-8%20El%20g%C3%A9nero%20es%20cultura.%20Marta%20Lamas.pdf>

Leñero Llaca, M. I. (2009). Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar. Secretaria de Educación Pública. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Equidad-de-genero-y-prevencion-de-la-violencia-en-preescolar.pdf>

Leñero Llaca, M. I. (2010). Equidad de género y prevención de la violencia en primaria. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1039/1/images/equidad.pdf>

Luján Ponce, N y García Villanueva, C. (2017). Homofobia sutil en espacios universitarios. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 29(74), 105-126. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/933>

Orrú, S. E. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. Estudios pedagógicos XXXVIII, 2. 337-353. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200021>

Rebollo Catalán, M. D. L. Á., García Pérez, R., Piedra de la Cuadra, J., y Vega Caro, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de educación*, 355, 521-546. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-355-035

Ruíz Ortega, R. (2021). La perspectiva de género en enseñanza de lengua extranjera: exploración en programas de ciencias de la salud de una universidad pública estatal. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 9 (18), 62-70. <https://doi.org/10.29057/icshu.v9i18.7000>

Scrimsher, S. y Tudge, J. (2003). The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education and Development*, 14, 293-312. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403_3

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes claves para la educación integral. Lengua extranjera Inglés. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Siles, C., & Delgado, G. (2014). Teoría de género ¿ de qué estamos hablando? 5 claves para el debate. Documento de trabajo, Instituto de Estudios de la Sociedad. https://www.researchgate.net/publication/328914762_Teoria_de_genero_De_que_estamos_hablando_5_claves_para_el_debate

Tlalolin Morales, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El cotidiano*, (206), 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32553518005.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S., Cole, M., y Luria, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 