

Trabajo de Investigación_Espinoza_Toledo_Valencia

6% Textos sospechosos

3% Similitudes
< 1 % similitudes entre comillas
< 1 % entre las fuentes mencionadas

4% Idiomas no reconocidos

42% Textos potencialmente generados por la IA (ignorado)

Nombre del documento: Trabajo de Investigación_Espinoza_Toledo_Valencia.docx ID del documento: d8a676d2dd93d58560cd432b99fa1579af6df77c Tamaño del documento original: 91,05 kB	Depositante: MARIA FERNANDA SAAVEDRA PELAES Fecha de depósito: 28/10/2025 Tipo de carga: interface fecha de fin de análisis: 28/10/2025	Número de palabras: 14.847 Número de caracteres: 100.241
--	--	---

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes de similitudes

Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	dialnet.unirioja.es https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1958513.pdf 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (48 palabras)
2	dialnet.unirioja.es Análisis de la importancia de la inclusión educativa: Analysis ... https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709616.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (39 palabras)
3	repository.unad.edu.co https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/62001/zjgarciaz.pdf?sequence=1 3 fuentes similares	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (35 palabras)
4	Documento de otro usuario #6eca78 Viene de de otro grupo 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (42 palabras)
5	doi.org The Role of Dyadic Teacher–Student Relationships for Primary School Te... https://doi.org/10.3390/ijerph20054053	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (25 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	Documento de otro usuario #aee20d Viene de de otro grupo	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)
2	doi.org La identidad de género de niños, niñas y adolescentes: responsabilidad ... https://doi.org/10.58663/riied.vi9.196	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (32 palabras)
3	doi.org Impacto de la falta de comunicación eficaz y asertiva en los estudiantes ... https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3829	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (27 palabras)
4	omu.unife.edu.pe Tesis/Informes – OMU UNIFÉ https://omu.unife.edu.pe/informes-tesis/	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (22 palabras)
5	repository.unad.edu.co Estación ZOCC #50- Recorrido con un Egresado desde ... https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68941	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (26 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://doi.org/10.1037/a0039906
2	https://repositorio.minedu.gob.pe/poco/manejar/20.500/20.500.12799
3	https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354
4	https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.676
5	https://www.e.cl

LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL PRIMARIA

THE INFLUENCE OF INTERPERSONAL RELATIONSHIP ON THE CONSTRUCTION OF GENDER IDENTITY IN STUDENTS

Trabajo de Investigación para optar al Grado Académico de Bachiller en Educación

Autores

Jessenia Ines Espinoza Palacios
0009-0001-8105-4902

Cynthia Edel Toledo Rojas
0009-0002-4222-1218

Angela Janet Valencia Mucha
0009-0003-6801-7343

Asesor

María Fernanda Saavedra Pelaez
0000-0002-5152-693X

Lima, octubre, 2025

DEDICATORIA

A mi familia,
A mis padres y hermana, por su apoyo constante,
A mi esposo, por los ánimos que me brinda para seguir adelante cuando ya estoy agotada,
Y a mi hermosa y perfecta hija, cuya mirada me motiva a seguir. Ella me ha enseñado que cada paso en la vida debe ser celebrado, porque cada avance nos acerca al éxito.
Para ellos, les dedico lo mejor de mí.
Cynthia Edel Toledo Rojas

A mi amado y querido hijo, la luz de mi vida.
Porque eres mi mayor inspiración y mi fuerza para seguir adelante.
Cada esfuerzo, desvelo y logro obtenido en este camino
ha sido pensando en darte el mejor ejemplo de superación.
Gracias por recordarme que cada día vale la pena seguir adelante.
Este trabajo es también para ti, eres y siempre serás, mi más grande inspiración.

Jessenia Ines Espinoza Palacios

A mis padres, por brindarme la oportunidad de seguir esta hermosa carrera que tanto me apasiona, por confiar en mí y enseñarme con su ejemplo el valor del esfuerzo y la dedicación. A mi amado esposo, por su apoyo incondicional, por estar a mi lado en cada etapa de este camino académico, por animarme en los momentos difíciles y creer siempre en mi capacidad. Y a mis hijos, mi mayor inspiración y motor de vida. Todo lo que hago es por ustedes, por ser el ejemplo que merecen, por demostrarles que los sueños se alcanzan con amor, constancia y fe. Son la razón por la que quiero ser una profesional íntegra, crecer cada día más y dejarles un legado de lucha y esperanza.
Angela Janet Valencia Mucha

RESUMEN

El presente trabajo de investigación analiza cómo las relaciones interpersonales contribuyen en la construcción de la identidad de género en estudiantes del nivel primaria etapa clave del desarrollo en la que los niños y niñas comienzan a definir su auto concepto. Desde un enfoque socioeducativo, se reconoce que



zona ignorada

la identidad de género es una construcción social que se

forma en la interacción con el entorno, siendo la escuela un espacio central en este proceso. A partir del análisis de diversas fuentes teóricas y pedagógicas, se evidencia que las interacciones con docentes y pares pueden reforzar estereotipos de género o, por el contrario, favorecer la expresión libre y auténtica de cada estudiante.



El rol del docente, las dinámicas del aula, el lenguaje utilizado y el tipo de vínculo emocional que se establece en el entorno escolar influyen directamente en el modo en que los niños y niñas se perciben y son percibidos. Las relaciones entre compañeros también pueden actuar como factores protectores o de riesgo para la formación de la identidad de género, ya que muchas veces se reproducen mandatos sociales que limitan la expresión individual.

Se concluye que la promoción de relaciones interpersonales respetuosas e inclusivas en el espacio escolar es clave para garantizar un desarrollo saludable de la identidad de género y para construir comunidades educativas más equitativas y empáticas.



Palabras clave: Identidad de género, relaciones interpersonales, educación primaria, estereotipos, inclusión.

ABSTRACT

This research paper analyzes how interpersonal relationships contribute to the construction of gender identity in primary school students, a key stage of development in which boys and girls begin to define their self-concept. From a socio-educational perspective, gender identity is recognized as a social construct formed through interaction with the environment, with school being a central space in this process. Based on the analysis of various theoretical and pedagogical sources, it is evident that interactions with teachers and peers can reinforce gender stereotypes or, conversely, foster the free and authentic expression of each student. The role of the teacher, classroom dynamics, the language used, and the type of emotional bond established in the school environment directly influence how children perceive themselves and are perceived. Relationships between peers can also act as protective or risk factors for the formation of gender identity, as they often reproduce social mandates that limit individual expression. It is concluded that promoting respectful and inclusive interpersonal relationships in the school setting is key to ensuring healthy gender identity development and building more equitable and empathetic educational communities.

Keywords: Gender identity, interpersonal relationships, primary education, stereotypes, inclusion.

ÍNDICE	
DEDICATORIA	2
RESUMEN	3



ABSTRAC	4
INDICE	5-6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: La identidad de género	12
Definición de identidad de género.	12
Desarrollo de la identidad de género	13
Transformación de la identidad de género	14
Importancia del contexto social en la identidad de género	14
Importancia de la inclusión	16
Desarrollo emocional	17
Desarrollo emocional y la identidad de género en la segunda infancia	18
1.7.1. Desarrollo emocional en la segunda infancia	18

1.7.2. Identidad de género en la segunda infancia	19	
1.7.3. Relación entre el desarrollo emocional y la identidad de género en la segunda infancia		19
Rol de los docentes	20	
Impacto de las relaciones con los pares en la identidad de género.	21	
Dinámicas del aula y estrategias pedagógicas como impacto en las relaciones de género.	22	
1.10.1 Introducción a las dinámicas del aula y su influencia en las relaciones de género.	23	
1.11. Estrategias pedagógicas que promueven la igualdad de género.	23	



CAPÍTULO II: Las relaciones interpersonales.



26		
2.1. Definición de relaciones interpersonales		262.2. Las relaciones interpersonales en estudiantes de nivel primaria. 26
2.3 Las relaciones interpersonales en el contexto escolar .	27	
2.4. Relaciones sociales e identidad de género.	34	
2.5. La importancia del grupo de iguales.	34	
2.6.		



El rol del docente como ente social	35	
2.7.		
Impacto de los pares	36	
2.8. El docente como figura clave en las relaciones interpersonales	37	
2.9. Relaciones interpersonales e identidad de género	38	



CONCLUSIONES	42
REFERENCIAS	44

INTRODUCCIÓN

En el ámbito internacional, las relaciones interpersonales entre niños están significativamente influenciadas por la construcción de la identidad de género, lo que repercute en la convivencia en las aulas y el crecimiento emocional y social de los alumnos en la educación primaria.



Butler (2004) argumenta que la identidad de género no es algo que se mantenga igual, sino que es una construcción social que influye en las maneras en que los niños se relacionan y son vistos en sus contextos. Sin embargo, cuando estas construcciones se fundamentan en estereotipos rígidos, tienden a provocar situaciones de exclusión, discriminación y acoso escolar, lo que perjudica las relaciones interpersonales y crea ambientes de violencia simbólica.

Según



la



(2021) una de cada tres personas en educación primaria en América Latina ha sufrido burlas o exclusión debido a su identidad o forma de expresar su género. Estas conductas tienen un efecto perjudicial en la autoestima, el compromiso y la habilidad de los niños para crear relaciones interpersonales saludables. En la misma línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2020) señala que los estereotipos de género enseñados desde la infancia limitan las oportunidades de interacción justa entre niños y niñas, lo que restringe tanto la cooperación en el aprendizaje como la formación de lazos fundados en el respeto mutuo.



Estas conclusiones indican que, a nivel mundial, la existencia continua de prejuicios de género afecta el desarrollo integral de los niños y su adecuada socialización en el entorno escolar. En el contexto de Perú, este problema también se manifiesta en el ámbito de la educación primaria. Según el Ministerio de Educación [MINEDU] (2021), manifiesta que los estereotipos de género todavía influyen en las dinámicas del aula, causando diferencias en la participación y las actitudes de los alumnos en las actividades educativas. Estos estereotipos tienden a promover relaciones interpersonales que son jerárquicas y excluyentes, en las que algunos niños o niñas son aislados por no ajustarse a las expectativas de género convencionales. La Defensoría del Pueblo (2021) ha señalado que, en muchos centros educativos de nivel primario, los estudiantes que manifiestan identidades de género diferentes a la norma enfrentan casos de acoso escolar, lo que impacta negativamente en el ambiente de convivencia y en el aprendizaje.

De igual manera, Cáceres (2019) menciona que los prejuicios culturales sobre el género, al ser transmitidos desde la niñez, perpetúan desigualdades en las relaciones interpersonales y originan actitudes de rechazo o burla. Por su parte, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP] (2022) destaca que la falta de aplicación de políticas que promuevan la igualdad de género en las escuelas primarias perpetúa patrones tradicionales que restringen la formación de interacciones sociales saludables y justas entre los estudiantes.



En este escenario, tanto en el ámbito global como en el nacional, se observa que la conexión entre las variables de relaciones personales y la identidad de género representa un desafío que necesita ser abordado con urgencia. La permanencia de prejuicios y comportamientos discriminatorios en la segunda infancia no solo afecta el bienestar social y emocional de los alumnos, sino que también impide la formación de un ambiente escolar que sea democrático e inclusivo.

Por ello el presente estudio pretende describir la siguiente temática relacionada a las relaciones interpersonales y la construcción de la identidad de género en estudiantes del nivel primaria. Según Connell (2002), estos vínculos contribuyen a que niños y niñas desarrollen percepciones sobre el género que pueden influir tanto en su autoimagen como en sus relaciones interpersonales. Además, menciona que la presencia de estereotipos de género en las instituciones educativas tiene efectos profundos que impactan en las expectativas y conductas de los estudiantes, limitando sus oportunidades de participación y su sentido de pertenencia.

Por otra parte, Morales (2014) destaca que el ambiente social escolar que está mediado por la influencia directa e indirecta de los docentes, influye de manera significativa en el proceso de formación de la identidad de género. Esta afirmación nos ayuda a entender mejor que el rol del docente es fundamental y primordial en la formación de los estudiantes. La interiorización de los estereotipos sobre género que se dan en los centros educativos puede llegar a limitar el comportamiento de los alumnos y alumnas en sus interacciones no solo con sus mates, sino también con personas que puedan ser sus compañeros. Las interacciones cotidianas deben considerarse base de una consolidación sobre ideas sobre el género que puede llegar a materializarse en la organización de grupos, así como en las prácticas sociales. Esto lleva a poner de relieve la necesidad de que los y las docentes ocupen un lugar que sea activo, consciente de una promoción de un centro educativo en el que se explicitan una promoción de las personas autónomas en la identidad de cada cual sin la intervención de un estereotipado modelo de género.

Como premisa de estudio se plantea, las relaciones interpersonales contribuyen en la construcción de la identidad de género en estudiantes del nivel primaria. Ante lo expuesto, se formula como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cómo contribuyen las relaciones interpersonales en la construcción de la identidad de género en los estudiantes de nivel primaria? Como objetivos se plantea lo siguiente el objetivo general de analizar la contribución de las relaciones interpersonales en la construcción de la identidad de género en los estudiantes de nivel primaria. En adición a ello, los objetivos específicos son describir la problemática y los antecedentes nacionales e internacionales de las relaciones interpersonales y la identidad de género e identificar la importancia de las relaciones interpersonales



zona ignorada

en la construcción de la identidad de género en la

niñez. Reflexionar sobre el uso de estrategias pedagógicas que promueven la igualdad de género para promover relaciones interpersonales equitativas e inclusivas en el ámbito escolar

Como justificación teórica el presente trabajo tiene relevancia porque, desde una perspectiva teórica, ayuda a profundizar en la comprensión de cómo las relaciones entre personas influyen en la construcción de la identidad de género durante la niñez, incorporando elementos de la psicología, la sociología y la pedagogía. En un nivel social, hace evidente cómo la escuela, como un lugar de interacción, puede copiar o cambiar los estereotipos de género, colaborando en la creación de una convivencia más justa. A nivel prácticos, proporciona guías tanto para educadores como para familias en la promoción de relaciones positivas que refuerzan la autoestima y el respeto hacia la diversidad. Por último, en el nivel pedagógico, fomenta la reflexión sobre la importancia de adoptar prácticas inclusivas que incorporen la equidad y la diversidad en el proceso educativo, contribuyendo al desarrollo holístico de los alumnos en la educación primaria.

CAPÍTULO I

LA IDENTIDAD DE GÉNERO

1.1. Definición de identidad de género.

En el presente capítulo, se abordará la definición de identidad de género, entendiendo que su desarrollo es un proceso estructurado que se realiza en etapas. Este proceso ocurre simultáneamente con el desarrollo cognitivo de los niños, lo que implica que la comprensión y expresión de su identidad de género están interrelacionadas con su crecimiento mental y emocional.



(Kohlberg, 2006; Rodríguez y Calvo, 2005; Vargas, 2018).

Desde la óptica peruana, Castillo (2020) menciona que la identidad de género es la experiencia personal e interna que cada niño o niña tiene con respecto a sentirse hombre, mujer o una mezcla de ambos, la cual se desarrolla dentro del ámbito social y cultural en el que vive. De igual manera, Ticona (2021) sugiere que la identidad de género está ligada al reconocimiento y la aceptación que una persona tiene de sí misma en función de su autopercepción, lo que impacta directamente en su desarrollo socioemocional. Por último, Mendoza (2022) argumenta que la identidad de género no se limita a ser un aspecto individual, sino que también es un proceso social que incluye la intervención de la familia, la escuela y la comunidad, brindándole a la persona la confianza para expresarse.

Por otro lado, a nivel global, Butler (2004) expone que la identidad de género debe ser vista como una construcción que se realiza a través de la performance, lo que implica una repetición de acciones y discursos que conforman la noción de "hombre" o "mujer". Complementariamente, Whittle (2006) sostiene que la identidad de género es el sentido profundo y duradero que cada individuo tiene sobre sí mismo en relación con su género, más allá del sexo que le fue asignado al nacer.

Finalmente, la American Psychological Association (APA,

2015) caracteriza la identidad de género como la experiencia profundamente sentida de la propia identidad de género, que puede o no coincidir con el sexo biológico, y que se manifiesta a través de conductas, actitudes y roles sociales.

1.2. Desarrollo de la identidad de género.

En primer lugar, Kohlberg (1966) indica



zona ignorada

que el desarrollo de la identidad de género es un proceso

cognitivo que se desarrolla en diferentes fases, comenzando con la identificación básica del propio género durante la segunda infancia, donde los niños comienzan a adquirir conocimientos sobre las normas de género y empiezan a identificarse con las de su grupo y luego estableciéndose en la estabilidad y permanencia del mismo. Esta perspectiva se complementa con la de Vargas (2018), que considera que las relaciones interpersonales que los niños establecen con sus pares y con sus profesores son de especial relevancia en el proceso de constitución de la identidad de género y donde se tiene la posibilidad de experimentar y negociar identidades de género.

Rodríguez y Calvo (2005) añaden que, para la construcción de una adecuada identidad de género, la interacción social en el aula y en otros espacios educativos es clave, ya que permite a los niños/as observar prácticas diferentes formas de expresar la identidad de género. Y concluyen diciendo que la identidad de género en la segunda infancia no solo se construye desde el individuo sino también se considera un proceso social, donde se considera la interacción entre los grupos y el contexto cultural.

Además, Money y Ehrhardt (1972) afirman que este proceso comienza con la interacción de factores biológicos y sociales, siendo la socialización temprana en el entorno familiar un aspecto crucial para la internalización de los roles de género.



Igualmente, Bem (1981) sostiene que la identidad de género se forma a través de esquemas cognitivos adquiridos culturalmente, que permiten a los niños organizar la información en función de lo que se considera masculino o femenino dentro de su contexto. Finalmente, Egan y Perry (2001) subrayan que este proceso no es lineal, sino que es dinámico, ya que implica una interacción constante entre la autopercepción del niño y la validación social, lo que puede fortalecer o debilitar la confianza en la expresión de su identidad de género.

En el contexto escolar, es importante aclarar que el proceso de auto identificación de género es un proceso sociocultural en movimiento, un proceso sociocultural continuo, vivo, cambiante. Como dice Vargas (2018), esta identificación no es objetiva, varía con la vida que viven las personas cuando se desarrollan en un contexto sociocultural diferente (en el tiempo, en la edad, etc.)

1.3. Transformación de la identidad de género.

En primer lugar, Butler (2004) argumenta que la identidad de género no es estática, sino que cambia constantemente a través de prácticas performativas, es decir, a través de acciones repetidas que moldean la comprensión social de lo que se considera masculino o femenino.



De manera complementaria, Connell (2012) aclara que la identidad de género se redefine a través de la interacción con estructuras sociales y de poder, lo que hace que las vivencias individuales se vean afectadas por contextos históricos y culturales en evolución.

Asimismo, West y Zimmerman (2009) sugieren que la evolución de la identidad de género tiene lugar en la vida cotidiana, donde las personas "crean" género durante sus interacciones sociales, lo que requiere constantes adaptaciones a las expectativas sociales.

Como lo explican también, Egan y Perry (2001) subrayan que este cambio es especialmente evidente durante la segunda infancia y la adolescencia, cuando la percepción personal del género se altera según la validación y la retroalimentación de compañeros y adultos importantes.

Finalmente, Rodríguez y Calvo (2005), el desarrollo de la identidad de género está profundamente marcado por las interacciones sociales que los niños y adolescentes mantienen en el ámbito educativo, así como por las expectativas que reciben de parte de docentes, compañeros y del sistema escolar en general. La manera en que son tratados, los roles que se les asignan, los juegos que se fomentan, los modelos que se visibilizan y las palabras que se usan en el aula influyen en cómo se sienten con respecto a su identidad. Por eso, es fundamental que la escuela se convierta en un espacio donde todos y todas puedan sentirse seguros, respetados y libres de ser quienes son, sin que el género sea una barrera para participar, expresarse o ser reconocidos.

1.4. Importancia del contexto social en la identidad de género.

Acerca de la importancia del contexto social en la identidad de género diversos autores manifiestan lo siguiente: En primer lugar, Bronfenbrenner (1994) indica que la formación de la identidad de género está afectada por los distintos sistemas del entorno, tales como la familia, la escuela y la comunidad, lo que significa que el contexto social brinda tanto oportunidades como limitaciones para el desarrollo personal.



Además, Money y Ehrhardt (1972) argumentan que,

a pesar de que los factores biológicos son importantes, son las interacciones sociales tempranas las que determinan cómo las personas adoptan roles y comportamientos asociados al género. De manera similar, Connell (2012) sostiene que el género es una construcción social que se adapta según las relaciones de poder y las estructuras culturales que favorecen ciertas expresiones sobre otras. Así también, Eagly y Wood (2012) resaltan que



zona ignorada

la identidad de género se forma a partir de la

continua interacción entre las disposiciones personales y las expectativas sociales, lo que explica su variabilidad en función del tiempo, la cultura y el contexto histórico.



El contexto social tiene un papel fundamental en la manera en que los estudiantes construyen y viven su identidad de género. No es algo que ocurra en aislamiento, dentro del aula o solo en el pensamiento individual, sino que se teje en cada interacción cotidiana, en cada norma implícita, en cada palabra que se dice o se calla. Tal como lo plantea Vargas (2018), las identidades de género se ven profundamente influenciadas por el entorno cultural en el que los alumnos crecen y aprenden, ya que las reglas sociales, los valores predominantes y los discursos que circulan en ese contexto determinan, en gran medida, lo que es aceptado y lo que no.

En la vida escolar, cada gesto cuenta. Desde cómo se reparte la palabra en clase, hasta qué juegos se permiten o se restringen según el género, o cómo se reacciona cuando un estudiante no encaja con lo que “se espera” de él o ella. En culturas o comunidades educativas donde se fomenta el respeto por la diversidad, los estudiantes encuentran mayor libertad para explorar y reafirmar su identidad de manera segura. Estos espacios se convierten en refugios donde pueden expresarse sin miedo, descubrir quiénes son y desarrollar una autoestima más sólida.

Por el contrario, en contextos donde las normas de género son muy rígidas, donde se imponen roles tradicionales sin espacio para cuestionarlos o ampliarlos, los alumnos pueden enfrentarse a un entorno hostil que les impide mostrarse tal como son. La presión por encajar, el temor al rechazo o al juicio pueden llevarlos a ocultar aspectos esenciales de su identidad, lo cual tiene un impacto directo en su bienestar emocional, en su rendimiento académico e incluso en su relación con los demás.

Por eso, es tan importante que las instituciones educativas sean conscientes de su responsabilidad como espacios formadores de ciudadanía, donde la diversidad no solo se tolere, sino que se valore. Como recuerda Vargas (2018), las reglas y los valores culturales no son neutrales: influyen directamente en la manera en que se entiende y se vive el género dentro del entorno escolar. Apostar por una educación inclusiva es apostar por un futuro más justo, donde cada estudiante tenga la oportunidad de crecer siendo auténticamente quien es.

1.5. Importancia de la inclusión

La inclusión en el desarrollo de la identidad de género es fundamental, puesto que asegura el respeto, la valoración y la igualdad de todas las personas, sin considerar su expresión o experiencia de género. En esta línea, Butler (2004) argumenta que la formación de la identidad de género no es algo estable, sino que se trata de una práctica social que se forma a partir de normas culturales. Así, cuando las instituciones crean ambientes inclusivos, se reduce la presión normativa que impone un único modelo de género, lo que permite a las personas expresar auténticamente quiénes son. De esta manera, la inclusión se transforma en una herramienta para combatir la discriminación y promover la autonomía en la formación de la identidad.

Por otro lado, Fraser (2008) destaca que la justicia social solo se logra si se reconocen y se respetan las múltiples identidades de género. Este reconocimiento previene la exclusión simbólica que padecen aquellos que no se ajustan a los estándares tradicionales de masculinidad y feminidad.



Por lo tanto, la inclusión juega un papel esencial, ya que no se restringe simplemente a la participación, sino que también abarca la validación social y cultural de la diversidad de género. En efecto, Fraser vincula la idea de inclusión con el fortalecimiento de identidades más robustas y seguras, en las que las personas no deben esconder o negar aspectos fundamentales de sí mismas.

Finalmente, Connell (2012) sugiere que la inclusión en el ámbito de género debe estar relacionada con una transformación estructural de las instituciones educativas, laborales y sociales. Según su análisis, los espacios que no adoptan políticas inclusivas perpetúan desigualdades y, a su vez, restringen el desarrollo integral de la identidad de género. Por el contrario, al promover la inclusión, se permite que las personas, desde una edad temprana, encuentren diferentes referentes con los que se puedan identificar, lo que contribuye a fortalecer su autoestima y sentido de pertenencia. En definitiva, Connell resalta que la inclusión no solo protege, sino que también impulsa la capacidad de cada individuo para vivir su identidad de género con dignidad y respeto.

En un entorno donde se valora la diversidad, el aprendizaje deja de ser solo académico y se convierte también en una experiencia emocional y humana. El alumnado no solo se siente reconocido, sino también valorado, y eso refuerza su autoestima, su autovaloración y su sentido de pertenencia. Como señala Vargas (2018), la aceptación del entorno es una pieza clave para que los estudiantes puedan implicarse plenamente en su proceso educativo y desarrollarse de manera equilibrada. La posibilidad de expresarse libremente en el aula, sin tener que esconder quiénes son, les brinda mejores condiciones para aprender, convivir y construir una imagen positiva de sí mismos.

Esta apuesta por la inclusión va mucho más allá de un enfoque pedagógico: es una declaración ética y social. Es reconocer que la escuela debe ser un lugar seguro para todos y todas, sin excepción. Cuando una institución educativa se compromete con esta visión, no solo está promoviendo el desarrollo académico, sino también formando personas más libres, empáticas y respetuosas de la diferencia.

En este sentido, construir aulas donde cada identidad de género sea reconocida y respetada es un paso indispensable para garantizar una educación que realmente permita a cada estudiante crecer, prosperar y alcanzar su máximo potencial, tanto en lo personal como en lo académico (Vargas, 2018).

1.6. Desarrollo emocional

El desarrollo emocional en los menores en edad escolar es un elemento fundamental de su desarrollo integral, ya que les ayuda a identificar, entender y expresar sus emociones de forma adecuada en los distintos ámbitos en los que se encuentran.



En este contexto, Goleman (1996) enfatiza que el progreso de la inteligencia emocional durante la segunda infancia es esencial para su desempeño académico y social, puesto que los niños que logran reconocer y manejar sus emociones tienen más habilidad para forjar relaciones saludables y enfrentar los desafíos del aprendizaje. Así, se evidencia que una educación emocional efectiva beneficia tanto el rendimiento escolar como la convivencia en el aula.

Además, Bisquerria (2003) indica que el crecimiento emocional en la segunda infancia comprende el desarrollo de competencias emocionales que incluyen conciencia, regulación y autonomía emocional. Estas habilidades se adquieren de manera gradual a través de las interacciones con otros y las vivencias en el entorno escolar y familiar. Por lo tanto, los educadores y cuidadores desempeñan un papel crucial, ya que pueden ofrecer recursos y ejemplos de manejo emocional que ayuden al niño a manejarse de modo equilibrado en situaciones de estrés, conflicto o trabajo en grupo. Así, la escuela se convierte en un entorno propicio para fomentar la educación emocional.

Asimismo, Papalia y Martorell (2017) sostienen que el desarrollo emocional en la segunda infancia se encuentra profundamente conectado con las fases de crecimiento, dado que los niños en etapa escolar empiezan a demostrar una mayor capacidad para regular sus emociones y entender las de los demás. Esto se traduce en una mayor empatía y en la formación de habilidades sociales más complejas, como la cooperación y la resolución de conflictos.

De esta forma, a medida que avanzan en su etapa escolar, los niños no solo asimilan conocimientos académicos, sino que también establecen las bases emocionales que impactarán su bienestar y adaptación en el futuro.

También, Henao y García (2009) afirman que las relaciones familiares son determinantes en la manera en que los niños desarrollan sus sentimientos. Un clima familiar que favorezca el diálogo sincero y una tranquilidad emocional permite que los hijos puedan explorar y expresar sus sentimientos, aspecto determinante para una buena maduración emocional.

El crecimiento emocional influye en las relaciones interpersonales de los niños y también en la construcción de sus percepciones de género. La manera en que los adultos o las personas que observan a los niños expresan sus emociones provoca que se mantengan aferrados a viejas ideas de cómo tienen que comportarse niños o niñas.

1.7. Desarrollo emocional y la identidad de género en la segunda infancia

1.7.1. Desarrollo emocional en la segunda infancia



El crecimiento emocional durante la segunda infancia, es un elemento esencial para el desarrollo integral de los niños. En esta fase, los pequeños adquieren una mayor habilidad para reconocer, entender y gestionar sus emociones, lo que refuerza su autoestima y mejora sus interacciones con otros. Según Erikson (1993), en este momento, los niños deben enfrentar el reto de afirmar su sentido de competencia en lo que él llama “laboriosidad versus inferioridad”. Por lo tanto, la estabilidad emocional que logran durante estos años afecta directamente su percepción personal y la confianza para relacionarse en distintos contextos sociales.

Igualmente, Papalia y Martorell (2017) argumentan que, durante esta fase, los niños comienzan a desarrollar empatía y la capacidad de autorregulación emocional, lo que les ayuda a formar lazos más firmes y colaborativos con sus compañeros. Estas competencias emocionales son cruciales en el proceso de socialización en la escuela, pues facilitan la resolución de disputas y el trabajo en conjunto.

Como resultado, el desarrollo emocional en la segunda infancia trasciende el ámbito personal, generando también efectos positivos en la integración social y en la adaptación al entorno escolar.

1.7.2. Identidad de género en la segunda infancia

La identidad de género se entiende como la percepción interna y personal que cada persona tiene de sí misma, ya sea como hombre, mujer o una mezcla de ambos. Durante la segunda infancia, los niños y las niñas desarrollan esta identidad a través de sus interacciones con amigos, familiares y en el entorno escolar.



Según lo expuesto por Bussey y Bandura (1999), la identidad de género se forma mediante aprendizajes sociales que incluyen la observación, la imitación y las respuestas de modelos culturales. Por lo tanto, la identidad de género no es algo fijo, sino un proceso en constante cambio que está determinado por el contexto social y cultural. De igual manera, Papalia y Martorell (2017) señalan que, en esta etapa de la segunda infancia, los niños adquieren una comprensión más profunda de los estereotipos y roles asociados al género, lo que los impulsa a aceptar o desafiar conductas propias de lo masculino o femenino.

En este contexto, la escuela se convierte en un entorno esencial, ya que proporciona oportunidades para explorar, validar o rechazar acciones relacionadas con la identidad de género. Así, esta fase se destaca como un periodo crítico en el que los niños refuerzan su autoimagen de género y comienzan a diferenciarla de una manera más consciente.

1.7.3. Relación entre el desarrollo emocional y la identidad de género en la segunda infancia



El crecimiento emocional y la definición de la identidad de género durante la segunda infancia están estrechamente relacionados, ya que ambos son influenciados por el contexto social y cultural. En este sentido, Erikson (1993) señala que una base emocional sólida en la infancia ayuda a formar una identidad más consistente y positiva, incluyendo la identidad de género. Por consiguiente, una buena gestión emocional permite que los niños enfrenten con seguridad los retos que implica identificarse y reconocerse dentro de un género. Asimismo, Bussey y Bandura (1999) subrayan que la capacidad de autorregulación emocional es crucial para asimilar las normas y expectativas relacionadas con el género. Esto indica que, al aprender a manejar sus emociones, los niños también desarrollan la habilidad de aceptar, cuestionar o reafirmar los modelos de género que los rodean. Del mismo modo, Papalia y Martorell (2017) argumentan que entender las emociones de los demás y las propias permite a los niños forjar relaciones sociales en las que su identidad de género es constantemente afirmada o modificada.

Por lo tanto, estos dos procesos deben ser considerados como interdependientes, ya que el desarrollo emocional refuerza la afirmación de la identidad de género, al tiempo que esta última guía la forma en que los niños se relacionan social y emocionalmente.

1.8. Rol de los docentes

Según Rodríguez y Calvo (2005), "los docentes refuerzan y estimulan



dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1958513.pdf>

aquellas conductas y actitudes que consideran socialmente ajustadas para cada

género" (p. 171). Este enfoque destaca la manera en que influyen los docentes en el desarrollo de género de los niños a través de las interacciones que realizan día a día durante el tiempo que permanecen en las escuelas.

Las interacciones entre docentes y estudiantes juega



repository.unad.edu.co

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/62001/zjgarciar.pdf?sequence=1>

un papel crucial en la formación de la identidad de género



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

de los

niños, debido a que los educadores actúan como agentes de socialización que pueden influir en cómo los estudiantes perciben y expresan su identidad de género; por tanto, los docentes deben tomar conciencia sobre la gran diversidad de género que existen actualmente, así mismo fomentar una educación inclusiva y equitativa para que los niños no se encasillen en estereotipos de género. Por tanto, el rol del docente



zona ignorada

juega



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

un papel importante en la formación de la identidad de género

del alumno.

Así como nos dice Ames (2006), "los docentes deben cuestionar los estereotipos de género y fomentar decisiones ocupacionales que alienten la equidad entre hombres y mujeres" (p. 151 - 152). Esto implica que los educadores deben crear un ambiente equilibrado que respete, valore y promueva la igualdad de género de los niños, para esto los maestros deben tener claro que vivimos en una ciudad que lucha contra los estereotipos de género, ya que busca brindar a los hombres y las mujeres las mismas oportunidades de desarrollo personal, sin caer en estereotipos que limitan el desarrollo tanto de los niños como de las niñas, es importante que esto se vea en las escuelas generando oportunidades y el mismo trato para ambos sexos.

Por tanto, Vargas (2018) sugiere que los docentes deben fomentar la reflexión crítica sobre las normas de género y las expectativas sociales que se tiene del alumnado. Es esencial que los docentes estén capacitados y tengan una información correcta sobre la identidad de género, esto ayudará a que brinde apoyo a los estudiantes que estén pasando por problemas de prejuicios o estereotipos de género.

1.9. Impacto de las relaciones con los pares en la identidad de género.



"La



dialnet.unirioja.es

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1958513.pdf>

escuela constituye un marco social privilegiado, permitiendo a los niños y niñas mostrarse como sujetos activos que configuran su identidad personal a través de la interacción con sus iguales y con los adultos"

(Rodríguez y Calvo, 2005, p. 165). En este enfoque, se destaca que estas interacciones son fundamentales para la construcción de la identidad de género. A través de ellas, los niños no solo aprenden sobre los roles de género, sino que también negocian y redefinen sus identidades en relación con sus compañeros de su entorno escolar.

Por tanto,

"Las interacciones entre compañeros son determinantes en la forma en que los estudiantes construyen su identidad de género, ya que estas relaciones pueden reforzar o desafiar las normas sociales establecidas"

(Rodríguez y Calvo, 2005, p. 171). Este enfoque enfatiza la relación que existe entre los estudiantes y sus compañeros, cómo el entorno escolar y las interacciones entre pares actúan significativamente en ellos en la percepción y expresión de su género.

Las dinámicas de grupo pueden reforzar o desafiar los estereotipos de género, ya que los compañeros ejercen una influencia significativa en la conducta y autopercepción de los estudiantes. Según Bandura (1986), los individuos aprenden comportamientos y actitudes mediante la observación e imitación de modelos sociales, lo que incluye la internalización de roles de género. De igual modo, Bem (1981) señala que las personas tienden a comportarse conforme a los esquemas de género dominantes en su entorno, lo cual afecta su autoestima y sus relaciones interpersonales. En este sentido, la aceptación o el rechazo por parte de los compañeros influye directamente en la forma en que los niños construyen su identidad de género.

En este punto, Connell (2002) respalda que las relaciones entre pares son fundamentales en la construcción de la identidad de género. Los jóvenes a menudo se ven presionados a conformarse a las expectativas de la masculinidad hegemónica, lo que puede influir en su comportamiento y cómo se perciben a sí mismos y a los demás.

Rocha (2005) argumenta que las relaciones interpersonales pueden servir como un espejo donde los estudiantes ven reflejadas sus propias experiencias de género, lo que puede reforzar y desafiar su identidad de género.

Del mismo modo Ames (2006) enfatiza la importancia de las interacciones sociales en la construcción de la identidad. Según su perspectiva, las relaciones con pares son esenciales, ya que los estudiantes aprenden a través de la observación y la imitación. Por ello las dinámicas de grupo pueden influir en la forma en que los individuos se identifican con ciertos roles de género.

1.10. Dinámicas de aula y estrategias pedagógicas como impacto en las relaciones de género.

Las dinámicas en el aula representan el conjunto de relaciones, interacciones y conductas que se desarrollan en el entorno educativo, donde alumnos y docentes participan activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



Según Díaz y Hernández (2010), la dinámica del aula constituye un espacio de interacción social en el que se reflejan valores, normas y roles propios del contexto. De igual modo, Subirats (2017) señala que estas interacciones pueden reproducir estereotipos de género o, por el contrario, promover la equidad y el respeto a la diversidad.

Estas dinámicas tienen un efecto considerable en las relaciones de género, ya que el salón de clases funciona como un microcosmos social. En este lugar, los alumnos no solo obtienen saberes, sino que también adquieren valores, actitudes y reglas que afectarán su autopercepción y su percepción de los demás. Morales (2014) destaca que tanto las prácticas de enseñanza como las expectativas de los profesores tienen un rol crucial en la forma en que los alumnos asimilan los roles de género. Por ejemplo, posturas distintivas hacia niños y niñas respecto a responsabilidades, liderazgo o conducta pueden perpetuar las desigualdades.

No obstante, las dinámicas en el aula también poseen un gran potencial de cambio. Aguado (2012) indica que, al aplicar tácticas de enseñanza inclusivas, los maestros pueden impulsar un ambiente que cuestione los estereotipos de género y fomente relaciones fundamentadas en la igualdad y la consideración. Esto abarca la creación de actividades colaborativas, la utilización de variados recursos educativos y el fomento de un lenguaje inclusivo que reconozca todas las identidades de género.

1.10.1. Introducción a las dinámicas del aula y su influencia en las relaciones de género.

El aula es un espacio social donde se entrelazan diversas interacciones que reproducen las estructuras socioculturales de sexo y género. Según Subirats (2017), las prácticas cotidianas en el aula reflejan las desigualdades de género presentes en la sociedad, muchas veces de manera inconsciente. De igual modo, Connell (1995) sostiene que las instituciones educativas contribuyen a la construcción de la identidad de género al reforzar o cuestionar los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres.

Por ejemplo, Morales (2014) indica que algunas prácticas pedagógicas, como la aplicación de un lenguaje distintivo o la distribución de tareas basándose en estereotipos de género, pueden intensificar las desigualdades en la interpretación de roles. Asimismo, las expectativas del profesor hacia los alumnos también tienen impacto: generalmente se aprecia la implicación activa de los niños como un indicio de liderazgo y el comportamiento pasivo de las niñas como un reflejo de obediencia. Estas ideas restringen el crecimiento integral y mantienen obstáculos en la equidad de género.

Por otro lado, el salón de clases también posee la capacidad de convertirse en un lugar de transformación. Aguado (2012) sugiere que las interacciones sociales en el salón de clases pueden ser reestructuradas a través de tácticas educativas que impulsen la igualdad, promoviendo un entorno de respeto y apreciación de la diversidad. Esta perspectiva no solo favorece la dinámica educativa, sino que también capacita a los alumnos para adaptarse a una sociedad más inclusiva.

1.11. Estrategias pedagógicas que promueven la igualdad de género.

Para transformar las interacciones de género en el aula, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que cuestionen los estereotipos y promuevan la equidad. Según Subirats (2017), la educación coeducativa debe promover prácticas deliberadas y conscientes que garanticen la igualdad de oportunidades entre niños y niñas. En la misma línea, Murillo y Hernández-Castilla (2011) sostienen que la inclusión educativa implica adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades particulares del alumnado, promoviendo el respeto a la diversidad y el uso de un lenguaje inclusivo.

Podemos considerar las siguientes estrategias educativas que han sido planteadas por diferentes autores para fomentar la identidad de géneros.

1. Inclusión de contenidos curriculares sobre diversidad de género: Incluir en los planes de estudio materiales que representen diversas realidades de género contribuye a destacar la pluralidad y a prevenir la desigualdad. Según UNESCO (2017), una educación inclusiva promueve la igualdad de oportunidades y el respeto por la identidad de género.



2. Uso de lenguaje inclusivo: Utilizar un lenguaje que respete y reconozca las variadas identidades de género refuerza el sentido de comunidad. Butler (2004) argumenta que el lenguaje tiene un carácter performativo que puede reforzar o cuestionar las normas de género.

3. Dinámicas de reflexión sobre roles de género: Realizar debates o análisis de casos permite examinar los estereotipos. Connell (2012) indica que los roles de género son construcciones sociales que deben ser evaluadas críticamente en entornos educativos.

4. Creación de espacios seguros de diálogo: Proporcionar ambientes de escucha activa y sin juicios favorece la libre expresión de la identidad. Fraser (2008) sostiene que el reconocimiento es esencial para la justicia social y que la inclusión asegura la validación de la diversidad.

5. Educación emocional y autoconocimiento: Los programas que favorecen la gestión de las emociones refuerzan la confianza en la identidad de género.



Goleman (1996) defiende que la inteligencia emocional permite entenderse a uno mismo y a los demás, lo que potencia la afirmación personal.

6. Modelaje docente inclusivo: Los maestros que actúan con respeto y apertura comunican actitudes de inclusión. Freire (1997) señala que la enseñanza es un acto ético y político que puede cambiar la manera en que los estudiantes forman su identidad.

7. Proyectos interdisciplinarios sobre igualdad y ciudadanía: La realización de proyectos en áreas como historia, literatura o arte permite examinar la diversidad de género dentro del contexto de la ciudadanía. Marshall (2009) ve la ciudadanía como un espacio dinámico donde la igualdad de género es un derecho fundamental.

8. Actividades lúdicas y cooperativas: Los juegos y las actividades grupales permiten explorar y reconocer roles diversos. Piaget (1972) sostiene que el juego es crucial para el aprendizaje social y la comprensión de distintas perspectivas.

9. Vinculación con la familia y la comunidad: Talleres destinados a las familias refuerzan la consistencia entre lo aprendido en la escuela y en el hogar.

Bronfenbrenner (1987) indica que el desarrollo humano depende de la interacción entre varios sistemas como la familia, la escuela y la comunidad.

10. Políticas escolares de no discriminación: Establecer normas y protocolos que promuevan el respeto a la diversidad de género garantiza un ambiente escolar justo. UNICEF (2020) destaca que la protección contra la discriminación es un derecho fundamental de todos los niños y niñas.



En resumen, la identidad de género es un proceso complicado y en evolución que se forma a lo largo de la vida, afectado por factores tanto personales como sociales, culturales y educativos. Es crucial reconocer su relevancia durante la etapa escolar, ya que en este entorno los niños y las niñas comienzan a fortalecer su concepto de sí mismos y a relacionarse con su ambiente de manera más consciente. Además, entender la identidad de género desde un enfoque inclusivo y respetuoso no solo ayuda a evitar estigmas y prejuicios, sino que también impulsa el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo una convivencia fundamentada en la equidad, la apreciación de la diversidad y el respeto entre todos.

CAPÍTULO II LAS RELACIONES INTERPERSONALES

2.1. Definición de relaciones interpersonales.

En relación a la definición de relaciones interpersonales podemos mencionar en primer lugar a Hargie (2011) quien argumenta que las interacciones entre personas son procesos de comunicación a través de los cuales se crean conexiones significativas, lo que promueve la colaboración y la unidad social. Del mismo modo, Baron y Byrne (2005) sugieren que las relaciones interpersonales son interacciones activas entre personas, fundamentadas en la influencia recíproca y en la necesidad de pertenencia y aceptación dentro de la sociedad. De manera similar, Reis y Collins (2004) señalan que las relaciones interpersonales implican un intercambio mutuo de apoyo emocional, práctico y afectivo, lo cual es fundamental para el bienestar psicológico y social de las personas.

Así también, Flores (2018) detalla que las relaciones interpersonales en la educación se interpretan como interacciones que permiten a los estudiantes adquirir conocimientos y consolidar la convivencia dentro del entorno escolar.



Además, Quispe (2020) indica que las relaciones interpersonales se basan en el diálogo y el respeto mutuo, ya que tienen un impacto directo en el desarrollo emocional y social de los individuos. Finalmente, Torres (2019) sostiene que las relaciones interpersonales son conexiones que se forman en distintos contextos sociales, y que se mantienen gracias a la empatía y la confianza, contribuyendo a una mejor calidad de vida.

2.2. Las relaciones interpersonales en estudiantes de nivel primaria.

En el contexto del desarrollo infantil, las relaciones entre personas son un elemento crucial, ya que permiten que los niños y las niñas desarrollen las habilidades sociales y emocionales necesarias para adaptarse a los diferentes entornos en los que interactúan. En este sentido, Papalia y Martorell (2017) mencionan que, durante la segunda infancia, los lazos con compañeros y adultos significativos desempeñan un papel vital en la formación de la socialización, la asimilación de normas y el manejo de las emociones, todos ellos componentes esenciales para el bienestar y la integración social.

También apuntan que estas interacciones contribuyen a cultivar la autoestima y a fortalecer la identidad personal, lo que impacta de manera positiva en su desarrollo integral.

Por otro lado, Bee y Boyd (2015) argumentan que las relaciones interpersonales durante la segunda infancia son entornos de aprendizaje social donde los niños y las niñas fomentan habilidades como la cooperación, la empatía, el respeto y la solución de conflictos.



En este sentido, la interacción con sus iguales no solo facilita el establecimiento de lazos afectivos, sino que también refuerza el sentido de pertenencia y confianza, aspectos que se convierten en la base para construir relaciones saludables en etapas posteriores de la vida.

Para concluir, las contribuciones de Papalia y Martorell (2017), así como de Bee y Boyd (2015) coinciden en que las relaciones interpersonales en la segunda infancia son un componente esencial del desarrollo socioemocional, al facilitar la adquisición de habilidades sociales fundamentales y preparar a los niños y las niñas para una integración armoniosa en la vida social.

En el ámbito peruano, varios estudios subrayan que las interacciones durante la segunda infancia son cruciales para el desarrollo integral de los niños, ya que favorecen la adquisición de habilidades sociales y la creación de aprendizajes valiosos. En este contexto, Flores (2018) argumenta que las relaciones en la escuela y en el hogar ayudan a los niños a fortalecer valores como el respeto y la colaboración, lo que impacta positivamente en una convivencia armoniosa y en el rendimiento académico adecuado.

Por otro lado, Quispe (2020) resalta que las relaciones interpersonales en la segunda infancia se basan en la comunicación y el reconocimiento mutuo, promoviendo así la seguridad emocional y la capacidad para manejar conflictos. Además, menciona que estos lazos no solo afectan el desarrollo socioemocional, sino que también facilitan la integración de los niños en diferentes entornos sociales.

En conclusión, tanto Flores como Quispe coinciden en que las relaciones interpersonales durante la segunda infancia son un elemento clave en el proceso educativo, permitiendo que los niños desarrollen habilidades sociales, emocionales y cognitivas que aseguran una participación activa y saludable en la sociedad.

2.3. Las relaciones interpersonales en el contexto escolar

Las relaciones interpersonales en el entorno escolar es un factor determinante para el crecimiento social y emocional de los alumnos, ya que afectan la convivencia, el proceso de aprendizaje y la formación de la identidad. En este ámbito, desde una perspectiva global, Hargie (2011) argumenta que las interacciones en el entorno escolar ayudan a las personas a desarrollar habilidades de comunicación que promueven la colaboración, la solución de problemas y el fortalecimiento de la cohesión del grupo.



De manera análoga, Reis y Collins (2004) enfatizan que los lazos establecidos en el contexto educativo no solo brindan apoyo emocional y práctico, sino que también sirven como un elemento crucial para el bienestar psicológico, favoreciendo la sensación de pertenencia y la inclusión en la comunidad escolar.

En el contexto nacional, varios estudios demuestran que las relaciones interpersonales dentro de la escuela son esenciales para la formación integral de los estudiantes. Por ejemplo, Flores (2018) señala que las conexiones entre compañeros y maestros influyen positivamente en el aprendizaje en conjunto, ya que promueven el respeto, la colaboración y el logro de

objetivos comunes.

De igual forma, Torres (2019) indica que la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela se manifiesta en la atmósfera institucional, ya que cuando se fundamentan en la confianza y la empatía, generan un entorno positivo que impacta de manera favorable en el rendimiento académico y en el desarrollo socioemocional de los alumnos.

En resumen, los aportes de autores internacionales junto a los estudios de investigadores peruanos coinciden en que las relaciones interpersonales en el ámbito escolar son esenciales para lograr una convivencia pacífica, el desarrollo de habilidades sociales y el bienestar integral de los estudiantes. Tal como el estudio de Paredes (2020), en Chile realizó un estudio de caso: relacionado a la identidad de género. Esta investigación es un análisis de la Escuela Amaranta, que se considera la primera institución educativa para niños y niñas trans en América Latina, ubicada en Chile. Desde un enfoque emocional y de género, se examina de qué forma este entorno académico apoya a la segunda infancia trans y visibiliza sus identidades. Los hallazgos resaltan aspectos como: La escuela se presenta como un espacio saludable, afectuoso y seguro, diferente del típico ambiente escolar donde los niños y niñas trans han enfrentado discriminación o falta de reconocimiento. Que tanto docentes como administradores están involucrados activamente en la visibilización y en la creación de una cultura escolar que valide la identidad trans desde una edad temprana.



Que la transición de género en la segunda infancia es experimentada no solo como un proceso individual, sino también colectivo, con demandas sociales, familiares e institucionales. La urgencia de establecer políticas educativas y un apoyo institucional que ayuden a disminuir la desigualdad y la exclusión dentro del sistema escolar. La investigación concluye que espacios como la escuela Amaranta evidencian que es posible modificar el entorno educativo para promover la inclusión, el respeto y el desarrollo integral de identidades de género diversas durante la educación primaria, y propone líneas de acción: capacitación docente, protocolos institucionales, sensibilización comunitaria y adecuación curricular.

Igualmente, en México, De la Rosa (2021) en su tesis expuso sobre la construcción de los estereotipos de género en educación primaria, esta investigación se centra en cómo los estereotipos de género se perpetúan o se cuestionan en el ámbito de la enseñanza en las aulas de educación primaria en México. Los hallazgos revelan que un gran número de educadores sostiene ideas convencionales sobre lo que significa ser masculino o femenino, lo cual se traduce en expectativas diferenciadas para niños y niñas, como en qué asignaturas destacan más, cuáles comportamientos son considerados apropiados y qué roles asumen en juegos o interacciones.



Sin embargo, también se reconocen enfoques docentes que buscan desafiar estos patrones: se incluyen actividades sin estereotipos, se promueve la reflexión pedagógica, se establece un diálogo con los alumnos sobre la diversidad y se incorporan contenidos de género en ciertas clases. Se subrayan obstáculos institucionales como la falta de capacitación formal en temas de género, la resistencia cultural y la carencia de directrices claras en los planes de estudio.

La investigación indica que para lograr avances es necesario implementar un cambio integral: incluir la perspectiva de género en la formación inicial de docentes, respaldar políticas escolares inclusivas y colaborar con toda la comunidad educativa para dismantelar los estereotipos desde una edad temprana.

También en México Martel (2024) en su tesis doctoral relacionada a la identidad de género investiga cómo se forman, negocian y experimentan las masculinidades entre los estudiantes de primaria en México.



Se expuso que hay conflictos cuando ciertos niños manifiestan identidades o conductas que se alejan de estos modelos predominantes, lo que provoca exclusión, mofas o discriminación. Al mismo tiempo, se identifican áreas de resistencia: docentes que favorecen una interpretación más diversa de la masculinidad, actividades escolares que permiten la expresión de emociones, y compañeros que respaldan la diversidad. Entre las conclusiones se destaca que la aceptación y validación de diversas formas de ser niño (no solo los estereotipos tradicionales) tiene efectos positivos en el bienestar emocional, la inclusión y el ambiente escolar.

Se recomienda incluir capacitación para docentes, materiales didácticos que representen la diversidad de género, políticas escolares claras de inclusión y la participación de las familias.

Salinas y Sweder (2023) en Estados Unidos, en su investigación relacionada a la identidad de género expresaron que, actualmente la idea de entender el género como un espectro y las identidades no binarias han ganado visibilidad y aceptación. Nos referimos al concepto "no binario" como una categoría amplia que abarca a quienes se identifican con un género que no encaja en la clasificación tradicional de hombre o mujer, o que no se ven completamente reflejados en esas etiquetas. A partir de ello explicaron que los niños tienen la posibilidad de conocer diferentes identidades no binarias a través de los medios de comunicación y de personas informadas dentro de su comunidad, y pueden forjar su identidad de género de manera auténtica, así como reconocerse como no binarios debido a factores biológicos, apoyo de los padres, modelos a seguir y la interacción con grupos de compañeros que fomentan la exploración de la identidad. Sin embargo, los niños no son únicamente el resultado de su biología y su crianza, ya que hay evidencia de que los seres humanos son agentes activos en la formación de su identidad de género desde una edad temprana.

Así también, De la Peña (2020) en su investigación titulada "Influencia de los roles de género en las relaciones interpersonales de los adolescentes de la Fundación Los Cachorros, Huamanga - Ayacucho", tuvo como hallazgos más significativos que la mayoría de los adolescentes han internalizado los roles de género, asociando a las mujeres con características como debilidad,



belleza, sensibilidad, dependencia y delicadeza,

además de asignarles el rol reproductivo y confinarlas al ámbito privado. En contraste, a los hombres se les asigna la independencia, fuerza, dureza, y se observa la dificultad para expresar sus emociones, siendo estos últimos vinculados a un rol productivo que normaliza su presencia en el ámbito público, restringiendo sus afectos y el desarrollo de habilidades esenciales para la vida. En conclusión, el 40% de los adolescentes no tiene conocimiento acerca de la equidad de género, ya que la confunden con igualdad biológica entre hombres y mujeres, sin considerar la igualdad en derechos, responsabilidades y oportunidades que aseguren relaciones interpersonales saludables para todos.

Pulido (2021) en su estudio sobre el desarrollo de la competencia acerca de la construcción de



13

zona ignorada

la identidad en los niños de la Institución Educativa N°319 de

Chimbote en el año 2020 demostró que, en la primera dimensión, en relación a la identificación de su género, un 33 % de los niños siempre lo identifican, siendo conscientes de las diferencias físicas y psicológicas, mientras que un 67 % lo hace solo en raras ocasiones, lo que sugiere que los niños tienen poca idea sobre cómo cuidar y valorar su propio cuerpo. Se concluye que, en general, los niños rara vez logran identificar su género de manera que puedan cuidarlo, defenderlo y valorarlo en su entorno familiar o social, dado que sin una identidad clara no pueden comprender quiénes son ni cuánto valen, ya que cada individuo es único y especial. La identidad de los niños en la Institución Educativa N°319 de Chimbote es bastante baja, por lo que es necesario que la comunidad educativa promueva proyectos que trabajen en el fortalecimiento de la identidad personal.

Bazán (2016) en su estudio titulado "Identidad de género y calidad de vida en los estudiantes del Nivel Primario de la Institución Educativa N° 16577 C. P. Montango, Santa Rosa, Jaén", explica que la conclusión principal evidencia el objetivo de nuestro estudio, ya que los estudiantes de la I. E. muestran en las dimensiones psicológica y social un nivel bajo respecto a la identidad de género; en lo que respecta a la calidad de vida en las dimensiones: cultural, salud, educación y seguridad social, también presentan un nivel bajo, lo que confirma la hipótesis del estudio.

2.4. Relaciones sociales e identidad de género

Durante la segunda infancia, el desarrollo de la identidad de género está profundamente moldeado por los vínculos que los niños crean en la escuela. Estas relaciones, ya sea con maestros o amigos, constituyen una red social fundamental donde aprenden, de manera explícita o no, qué significa ser un hombre, una mujer o identificarse con otro género. Así también las relaciones sociales como espacio de aprendizaje, según Rodríguez y Calvo (2005) manifiestan que la escuela funciona como un "espacio social clave" que permite a los estudiantes manifestarse como entes activos en la evolución de su identidad personal y de género. Esto se manifiesta a través de la vida diaria, los juegos, las tareas escolares y las reglas sociales tácitas que dirigen las relaciones entre los niños. Desde este punto de vista, las relaciones sociales no solo reflejan valores sociales ligados al género, sino que también los transmiten y los consolidan.

2.5. La importancia del grupo de iguales

Diversos autores, como Connell (2002) y Ames (2006), sugieren que las relaciones con los compañeros tienen un papel fundamental en la construcción de la identidad de género. Estas dinámicas pueden fortalecer los estereotipos existentes o, por el contrario, ofrecer alternativas para descubrir y manifestar nuevas maneras de ser. Por ejemplo, un alumno que desafía las normas establecidas podría ser rechazado o, al revés, hallar apoyo en un grupo que celebre la diferencia. En otras palabras, los vínculos sociales pueden ser perjudiciales o beneficiosos para desarrollar una identidad de género equilibrada.



El grupo de iguales tiene una función fundamental en el crecimiento social y emocional de los niños durante su etapa de educación primaria, ya que es el entorno principal donde interactúan fuera del hogar. En este aspecto, Piaget (1932) indica que el relacionarse con otros niños promueve el avance moral y cognitivo, dado que les permite a los pequeños confrontar diferentes perspectivas y establecer normas comunes a través del diálogo y la colaboración. Complementariamente, Vygotsky (1979) argumenta que el aprendizaje se genera en el contexto de la interacción social, donde los pares de la misma edad actúan como facilitadores en la zona de desarrollo próximo, fomentando el aprendizaje en conjunto y la asimilación de conocimientos.

Además, Harris (1995) destaca que el impacto del grupo de iguales es crucial en la construcción de la personalidad infantil, incluso más que la influencia de los padres, ya que los niños adoptan normas, valores y conductas que se refuerzan en su identidad social. De forma similar, Rubin, Bukowski y Parker (2006) subrayan que las amistades en la infancia temprana ayudan a desarrollar habilidades socioemocionales como la empatía, la colaboración y la resolución de problemas, que son esenciales para la convivencia en el ámbito escolar.

Por otro lado, Wentzel (2017) señala que los grupos de compañeros pueden aumentar la motivación escolar, ya que la aceptación social y el sentido de pertenencia tienen un impacto positivo en el compromiso con la educación y en la autopercepción de competencia. Finalmente, Bukowski, Laursen y Rubin (2018) resaltan que las relaciones entre iguales influyen no solo en el bienestar emocional, sino también en la adaptación a la escuela, la autoestima y la regulación emocional, factores cruciales para un desarrollo completo en la educación primaria.

Se puede manifestar que, estas contribuciones demuestran que el grupo de iguales es un elemento clave en la socialización, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, consolidándose como un aspecto fundamental en los procesos educativos y en el desarrollo infantil.

2.6. El rol del docente como ente social

El docente ejerce una función esencial como moderador de estas dinámicas sociales. Morales (2014) indica que la forma de actuar de los profesores puede avalar o suprimir las manifestaciones de género que se salgan de lo común, lo que impacta directamente en la confianza y la imagen que el alumno tiene de sí mismo. Rodríguez y Calvo (2005) resaltan que los profesores a menudo refuerzan comportamientos que consideran adecuados para cada género, a menudo sin darse cuenta, lo que restringe el desarrollo libre y variado de la identidad de género.



El educador de la educación primaria desempeña un papel fundamental como agente de socialización, ya que su influencia es crucial en el desarrollo integral del alumno. En este contexto, Freire (1997) argumenta que el profesor no solo imparte saberes, sino que sirve como un intermediario cultural que ayuda a los niños a entender su entorno social, promoviendo una conciencia activa y crítica. Por su parte, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción social, lo que convierte al docente en un facilitador de la evolución tanto cognitiva como social, orientando a los estudiantes mediante experiencias compartidas.

Asimismo, Durkheim (1976) señala que la educación desempeña un papel socializador fundamental, y el docente actúa como representante de la sociedad en el ámbito escolar, siendo responsable de transmitir sus valores, normas y conocimientos. En línea con esto, Tenti Fanfani (2010) menciona que el profesor es una figura social clave, cuya labor diaria está influenciada por el contexto cultural y social en el que opera, lo que implica que su papel trasciende lo meramente pedagógico, abarcando aspectos éticos y comunitarios.

Por otro lado, Imbernón (2017) subraya que el educador debe ser un profesional reflexivo y socialmente comprometido, capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias sociales y educativas para satisfacer las necesidades de su comunidad escolar. Finalmente, Martínez (2019) destaca que el docente en el nivel primario actúa como un ejemplo de convivencia, promoviendo vínculos basados en el respeto, la empatía y la colaboración, lo cual fortalece la cohesión social en el aula y apoya el desarrollo de la ciudadanía desde la infancia.

Por lo tanto, el educador en la educación primaria no solo tiene una función académica, sino también una dimensión social, dado que sus acciones impactan de manera directa en la formación de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su entorno.

2.7. Impacto de los pares

Expertos como Connell (2002) y Ames (2006) sostienen que los vínculos con los iguales tienen un rol clave al construir cómo entendemos el género. Estos contactos pueden o bien avanzar ideas preconcebidas, o bien dejar espacio para cuestionar y descubrir nuevas formas de ser y mostrarse.



Un estudiante que no sigue las normas tradicionales, por ejemplo, podría ser excluido, o tal vez sentirse bienvenido en un grupo que valora la diferencia. Dicho de otro modo, los lazos con otros pueden ser un peligro o una ayuda al construir una idea sana de género.

En el contexto educativo, sobre todo en la educación primaria, las relaciones entre pares son un elemento crucial para el desarrollo integral de los alumnos. En este aspecto, Vygotsky (1978) sugiere que el aprendizaje se desarrolla socialmente a través de la interacción, lo que convierte a los compañeros de clase en facilitadores del conocimiento, promoviendo la colaboración y el aprendizaje conjunto. De manera similar, Piaget (1932) indica que el contacto con otros niños estimula el progreso moral e intelectual, ya que los pequeños aprenden a seguir normas, comunicarse y resolver disputas, factores que refuerzan su independencia y convivencia escolar.

Además, Johnson y Johnson (1999) señalan que el aprendizaje colaborativo entre compañeros impulsa la responsabilidad compartida, la solidaridad y el apoyo mutuo, mejorando el desempeño académico y la integración social en el aula. De acuerdo con lo anterior, Slavin (2014) afirma que la cooperación entre los alumnos crea un entorno de aprendizaje positivo, donde los niños adquieren conocimientos no solo de sus maestros, sino también de sus pares, desarrollando habilidades sociales y cognitivas.

Por otro lado, Wentzel (2017) resalta que las relaciones entre iguales juegan un papel importante en la motivación escolar, ya que el sentido de pertenencia y aceptación en el grupo aumenta el interés y la participación activa en las actividades educativas. Finalmente, Ortega (2018) destaca que la interacción entre iguales en el ambiente escolar favorece la incorporación de valores democráticos, promoviendo el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, elementos esenciales para una educación basada en la convivencia y la ciudadanía.

Se puede manifestar que la influencia de los compañeros en el nivel de primaria se refleja no solo en el aspecto académico, sino también en el social y emocional, ya que las interacciones diarias entre los alumnos refuerzan la colaboración, la solidaridad y la creación de una cultura de paz en el aula.

2.8. El docente como figura clave en las relaciones interpersonales.

Los profesores tienen un papel esencial al facilitar estas relaciones. Morales (2014) señala que la actitud del profesor puede animar o frenar las formas de género menos habituales, lo cual afecta directamente a cómo se ve y se valora el alumno. Rodríguez y Calvo (2005) destacan que los educadores suelen potenciar actitudes que creen que son socialmente adecuadas para cada género, muchas veces sin darse cuenta, limitando así que la identidad de género se desarrolle libre y diversa.

El maestro desempeña un papel crucial como intermediario en la creación de relaciones interpersonales en el aula, especialmente durante la educación primaria, fase donde los alumnos están en pleno desarrollo social y emocional. En este contexto, Kington (2013) argumenta que las interacciones entre educadores y estudiantes no solo influyen en el ambiente escolar, sino que también moldean la confianza emocional y académica en los niños, lo que refuerza la unión del grupo y la actitud hacia el aprendizaje.

De igual manera, Poulou (2015) señala que la conexión entre el maestro y el alumno se relaciona de manera directa con las competencias sociales y emocionales de los estudiantes en primaria, dado que la forma de comunicarse del docente impacta en la autorregulación emocional y en el comportamiento interpersonal del alumnado. En esta misma línea, Telli, den Brok y Çakıroğlu (2010) subrayan que la forma en que el docente se comporta influye considerablemente en las actitudes y percepciones de los alumnos, mostrando que un enfoque positivo y comprensivo fomenta la motivación en las disciplinas académicas, incluso en aquellas que suelen ser percibidas como difíciles.



Por otro lado, Li, Yu y Zhang (2023) destacan que la relación entre el maestro y el estudiante tiene un impacto más significativo en el compromiso con el aprendizaje que la conexión con los padres, porque el docente actúa como un referente social cuya validación refuerza la autoafirmación del estudiante. Complementariamente, Deng (2024) argumenta que las relaciones interpersonales en el entorno escolar —especialmente las que se forjan entre docente y alumno— afectan de manera bidireccional el rendimiento académico, mediado por aspectos como la motivación intrínseca, el sentido de pertenencia y el ambiente emocional del aula. Finalmente, Haldimann, et; al. (2023) sostiene que las interacciones entre docentes y alumnos influyen no solo en el bienestar emocional y académico de los estudiantes, sino también en la satisfacción laboral y el equilibrio emocional del propio maestro, creando así un vínculo recíproco que mantiene el bienestar general del ambiente escolar. En conjunto, estas investigaciones demuestran que el docente es fundamental en el desarrollo de relaciones interpersonales positivas en la educación primaria, siendo su papel relacional un aspecto clave para la convivencia, la motivación y el aprendizaje integral de los alumnos.

2.9. Relaciones interpersonales e identidad de género.

En primer lugar, Mead (1934) señala que la identidad se crea mediante la interacción con otros, lo cual es especialmente importante durante la escuela, ya que los niños y las niñas están en contacto constante con sus compañeros y maestros. De este modo, la manera en que son tratados y valorados en el ámbito escolar afecta directamente cómo entienden y manifiestan su identidad de género.



Así, la institución educativa se transforma en un lugar fundamental para el desarrollo del "yo" en relación con los demás.

En el ámbito de la educación, las interacciones humanas y la identidad de género son aspectos esenciales para el crecimiento integral de los niños y niñas en la educación primaria. En este contexto, Guerra (2017) señala que las interacciones entre compañeros desde la infancia están fuertemente influenciadas por los roles y estereotipos de género, que afectan la manera en que los alumnos se agrupan, cooperan y se reconocen unos a otros. La autora enfatiza que los niños suelen relacionarse principalmente con sus pares del mismo género, replicando patrones de segregación que restringen la variedad de relaciones en el aula.

De manera similar, Espinosa y Arteaga (2024) argumentan que los estereotipos de género formados en la familia, los medios y la escuela afectan la manera en que se desarrolla la identidad de género en la niñez. Según estos autores, estas representaciones sociales deciden qué conductas, juegos o amistades son consideradas "adecuadas" para cada género, lo que impacta negativamente la calidad y la diversidad de las interacciones entre niños y niñas.

Por otro lado, Jara (2015) subraya que aplicar estrategias pedagógicas que promuevan la equidad de género puede mejorar considerablemente las relaciones y la convivencia en el aula. En su investigación con estudiantes de primaria en Piura, muestra que cuando el docente impulsa una educación libre de estereotipos y alienta la participación equitativa, las conexiones interpersonales tienden a ser más respetuosas y colaborativas, creando ambientes inclusivos y empáticos.

Asimismo, Lovera (2019) sostiene que la identidad de género debe ser vista como un derecho humano fundamental, y su reconocimiento en el contexto educativo contribuye a formar relaciones sociales más justas y respetuosas. Desde un enfoque jurídico y educativo, argumenta que negar o limitar la expresión de la identidad de género en los niños lleva a situaciones de exclusión que perjudican las relaciones entre pares y afectan la autoestima de los estudiantes.

Complementariamente, Meza (2021) investiga cómo las vivencias familiares y escolares influyen en la identidad de género de los niños y niñas en sexto grado. Sus resultados indican que los entornos que refuerzan estereotipos rígidos suelen limitar la capacidad de expresar la identidad personal y obstaculizar la integración social, en especial para aquellos que no se ajustan a los roles de género convencionales. Por el contrario, los ambientes educativos que promueven la diversidad de género fomentan relaciones interpersonales más abiertas y solidarias.

Complementariamente, Butler (2004) argumenta que la identidad de género se presenta como algo que se performa, esto quiere decir que, se desarrolla a partir de actos repetidos y prácticas en la sociedad. En el entorno escolar, esto implica que las interacciones diarias, como el lenguaje utilizado, la asignación de roles en clase o los juegos, refuerzan o desafían las normas de género. Así, las relaciones interpersonales durante la niñez escolar no solo transmiten modelos culturales de género, sino que también facilitan su re significación.

A su vez, Connell (2012) afirma que las masculinidad y feminidad son construcciones sociales que se aprenden y se negocian a través de las relaciones. En la escuela, los niños y las niñas asimilan las expectativas de género a partir de la interacción con sus compañeros y la guía de sus docentes. Sin embargo, estas relaciones pueden convertirse también en un espacio de cambio, siempre que se fomenten prácticas inclusivas que pongan en duda los estereotipos.

En la misma dirección, Bronfenbrenner (1987) destaca que el desarrollo humano está condicionado por la interacción de los diversos sistemas que rodean al niño, como la familia, la escuela y la comunidad. Esto implica que las experiencias en el aula afectan directamente la construcción de la identidad de género. Cuando las relaciones escolares se fundamentan en la aceptación y el respeto, los niños y las niñas fortalecen su autoestima y confianza en su identidad; en contraste, cuando prevalece la discriminación, pueden surgir riesgos de exclusión.

Por su parte, Tajfel (1981) menciona que la identidad social, incluida la identidad de género, se forma a partir de la pertenencia a grupos y la valoración de estos. En el ámbito escolar, las relaciones entre pares afectan el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la identidad. Por tanto, sentirse aceptado en el grupo de clase no solo fomenta la integración social, sino que también refuerza la seguridad en la propia identidad de género.

También Fraser (2008) enfatiza que el reconocimiento es fundamental para llevar una vida digna, y este se manifiesta en las interacciones sociales diarias. En el contexto escolar, dicho reconocimiento se expresa mediante el respeto hacia los nombres, pronombres y expresiones de género de los estudiantes. Así, relaciones interpersonales inclusivas y equitativas permiten que los niños y las niñas afirmasen su identidad de género y se desarrollen de manera integral.

Finalmente, Fundora et., al. (2025) afirman que la corresponsabilidad entre la familia y la escuela es fundamental para lograr una educación inclusiva y respetuosa con la identidad de género. Los autores enfatizan que el reconocimiento y apoyo a las diferentes identidades en la infancia ayudan a desarrollar empatía, respeto mutuo y convivencia pacífica en el aula, factores clave para el establecimiento de relaciones interpersonales sanas.



En conjunto, estos estudios muestran que la identidad de género y las relaciones entre personas se conectan de forma activa en la educación primaria. Por esta razón, la labor educativa debe enfocarse en fomentar la equidad, la comprensión y el aprecio por la diversidad, asegurando entornos escolares donde cada niño y niña tenga la oportunidad de desarrollar su identidad de manera libre y crear lazos fundamentados en el respeto y la aceptación recíproca.

En resumen, las relaciones interpersonales son fundamentales para el crecimiento humano, sobre todo durante la infancia, ya que permiten a los alumnos establecer lazos emocionales, de comunicación y sociales que refuerzan su autoconfianza y sentido de pertenencia. La calidad de estas relaciones impacta de manera directa en el desarrollo de la personalidad, en la resolución de disputas y en la adquisición de habilidades sociales necesarias para vivir en comunidad.

Por ello, entender y fomentar conexiones interpersonales saludables en el entorno educativo no solo beneficia el bienestar emocional de los niños, sino que también forma la base para una convivencia pacífica y la práctica de valores como el respeto, la solidaridad y la empatía.

CONCLUSIONES

1. Se llega a la conclusión de que las interacciones entre las personas tienen un papel fundamental



zona ignorada

en la formación de la identidad de género de los alumnos

de educación primaria. Esto ocurre porque, mediante el contacto con sus compañeros, maestros, familiares y el ambiente escolar en general, tanto los niños como las niñas desarrollan ideas, actitudes y comportamientos que influyen en cómo se ven a sí mismos respecto al género.



Estas conexiones no solo ayudan en el crecimiento de la autoestima y en el reconocimiento de la diversidad, sino que también pueden fortalecer o desafiar los estereotipos convencionales.

2. El estudio efectuado muestra que las relaciones interpersonales son un aspecto clave en la formación de la identidad de género entre los estudiantes de primaria, ya que, a través de estas interacciones, tanto los niños como las niñas aprenden a reconocerse, comunicarse y representarse ante los demás.

Las relaciones con sus compañeros, maestros y familiares no solo influyen en su forma de verse a sí mismos, sino también en cómo asumen diferentes papeles y aprecian la diversidad de género. Así, se destaca la relevancia de fomentar lazos respetuosos e inclusivos tanto en el entorno escolar como en el familiar.

3. El planteamiento del problema y el examen de los antecedentes tanto nacionales como internacionales y locales, sobre las relaciones entre personas y la identidad de género muestran que es un tema actual y muy importante en los ámbitos educativos y sociales.



La revisión indica que, a nivel global y en el ámbito nacional, aún existen retos relacionados con estereotipos, prácticas de discriminación y estrategias educativas limitadas que impactan la forma en que los niños y las niñas forman su identidad de género.

4. Reconocer la relevancia de las relaciones interpersonales en la formación de la identidad de género durante la segunda infancia demuestra que los lazos emocionales y sociales son esenciales en el proceso de autoidentificación y reconocimiento personal.

Las interacciones diarias con la familia, los amigos y los educadores proporcionan modelos que afectan tanto la aceptación como la manifestación de la identidad de género, pudiendo aumentar la confianza y el amor propio o, en cambio, provocar restricciones al estar fundamentadas en estereotipos inflexibles.



Por lo tanto, es crucial promover relaciones interpersonales saludables, inclusivas y respetuosas.

5.

Pensar en la aplicación de estrategias de enseñanza que fomenten la igualdad de género dentro de las escuelas nos lleva a entender que estas herramientas son cruciales para construir relaciones interpersonales justas e inclusivas. El papel de los educadores se vuelve central, ya que su función va más allá de solo impartir conocimientos, englobando la creación de entornos de diálogo, respeto y aceptación de la diversidad. De igual manera, estas estrategias ayudan a cuestionar los estereotipos y roles de género tradicionales que frecuentemente restringen el desarrollo completo de los alumnos.

Aguado, T. (2012). La coeducación en la escuela: Estrategias para una educación de impacto en la identidad de género. Editorial Graó.
 Alzamora Barrientos, M. (2019) Identidad y autonomía en niños de 5 años en una institución educativa-Los Olivos-2019.


 **15** Documento de otro usuario
 Viene de de otro grupo

American Psychological Association. (2015).
 Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people.
 American Psychologist, 70(9),

832-864. <https://doi.org/10.1037/a0039906>

Ames, P. (2006). Las brechas invisibles: Desafíos para una equidad de género en la educación. Revista Iberoamericana de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/poco/manejar/20.500/20.500.12799/30/010>.

Arzapalo Garay, T. J. (2020). La motivación académica y las relaciones interpersonales en los estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen-Olivos.

 **16** repository.unad.edu.co | Estación ZOCC #50- Recorrido con un Egresado desde Chile
<https://repositorio.unad.edu.co/handle/10596/68941>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.

Prentice-Hall.


Baron, R. A., y Byrne, D. (2005).

Psicología social (10.ª ed.). Pearson Educación.

Barrios Tipiana, R. A., y Charca Linares, R. (2021). Identidad de género en los niños de 5 años de la I.E. N° 263 "María Montessori" de Nasca.

Bazán Delgado, N. (2016). Identidad de género y calidad de vida en los alumnos del nivel primaria de la Institución Educativa N° 16577 CP Montango, Santa Rosa, Jaén.

Bee, H., y Boyd, D. (2015). El desarrollo del niño (12.ª ed.). Pearson Educación.

 **17** www.redalyc.org | Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual
<https://www.redalyc.org/pdf/284/28412891006.pdf>

Bem,


S. L. (1981). *Gender schema theory: A cognitive account of sex*

 **18** scielo.sld.cu | Psychology about gender identity: analysis of concepts
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=52218-36202024000300251

typing.

Psychological Review, 88(4),

354-364. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354>

 **19** revistas.um.es
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bronfenbrenner,



U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1994).

Ecological models of human development. In T. Husen y T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 3, 2nd ed., pp. 1643-1647). Pergamon Press.

Bukowski, W. M., Laursen, B., y Rubin, K. H. (2018). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.). The Guilford Press.

Bussey, K., & 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. (2004).



Deshacer el género. Paidós.

Cáceres, C. (2019). *Diversidad sexual, género y salud en el Perú*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Castillo, J. (2020). Identidad de género y convivencia escolar en estudiantes de primaria de Lima Metropolitana

 **20** omu.unife.edu.pe | Tesis/Informes - OMU UNIFÉ
<https://omu.unife.edu.pe/informes-tesis/>

[Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional UNMSM.

Connell, R. (2002). *Masculinidades*.

Edición Akal. <https://www.e.cl/w-conteo/upl/Libro-Masculinida-RW-Connell.pdf>

Connell, R. (2012).



www.uoh.cl

<https://www.uoh.cl/equidad-de-genero-y-diversidades/wp-content/uploads/sites/20/2023/03/Manual-de-practicas-pedagogicas-con-enfoque-de-genero.pdf>

Gender, health and theory: Conceptualizing the issue, in local and world perspective. *Social Science & Medicine*,

74(11), 1675–1683. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.06.006>

Connell, R. W. (1995) *Masculinities*. University of California Press.

Connell, R. W. (2012). *Gender: In world perspective* (2nd ed.). Polity Press.

De La Peña Roca, P. L. (2024). Influencia de los roles de género en las relaciones interpersonales de los adolescentes de la Fundación Los Cachorros, Huamanga-Ayacucho-2020.

De la Rosa García, A. (2021). *Construyendo una mirada en la práctica docente: actores educativos y estereotipos de género en educación primaria* [Tesis de Maestría, Instituto de Pedagogía Crítica, México]. (Repositorio institucional de la universidad).

Defensoría del Pueblo. (2021). *Informe sobre el derecho a la igualdad y no discriminación en el Perú*. Lima: DP.



doi.org | The Impact of Interpersonal Relationships on Students' Academic Achievement in Primary and Secondary Schools

<https://doi.org/10.54097/kbv61k56>

Deng, Q. (2024). The impact of interpersonal relationships on students' academic achievement in primary and secondary schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 29,

49–55. <https://doi.org/10.54097/kbv61k56>

Díaz Barriga, F., y Hernández,



G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

Durkheim, É. (1976). *Educación y sociología*. Ediciones Península.

Eagly, A. H., y Wood, W. (2012).

Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W.

Egan, S. K., y Perry, D. G. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. *Developmental Psychology*, 37(4), 451–463.

<https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.451>

Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.



Espinosa Cevallos, P. A., y Arteaga Alcívar, Y. (2024).



repositorio.unbosque.edu.co

<https://repositorio.unbosque.edu.co/bitstreams/45a00d7f-1a04-41fa-abf3-fcbab85dfbb0/download>

Construcción de la identidad de género en la infancia y

la influencia de los estereotipos de género. *Revista Académica y Científica VICTEC*, 5(8).

Flores, M. (2018). Las relaciones interpersonales y su influencia en el aprendizaje colaborativo en estudiantes de secundaria



omu.unife.edu.pe | Tesis/Informes – OMU UNIFÉ

<https://omu.unife.edu.pe/informes-tesis/>

[Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional

UNMSM.

Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Fundora Pedroso, D., Méndez Trujillo, I. M., y Monzón Méndez,



doi.org | La identidad de género de niños, niñas y adolescentes: responsabilidad parental y educación inclusiva

<https://doi.org/10.58663/riied.vi9.196>

L. H. (2025). *La identidad de género de niños, niñas y adolescentes: responsabilidad parental y educación inclusiva*.



doi.org | La identidad de género de niños, niñas y adolescentes: responsabilidad parental y educación inclusiva

<https://doi.org/10.58663/riied.vi9.196>

Revista Iberoamericana de Investigación en Educación

9. <https://doi.org/10.58663/riied.vi9.196>

Goleman, D. (1996).



dialnet.unirioja.es | Análisis de la importancia de la inclusión educativa: Analysis of the Importance of Educational Inclusion

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709616.pdf>

Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Guerra Hernández, C. M. (2017). Las relaciones entre iguales en el alumnado de primaria y secundaria desde una perspectiva de género (Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna). Universidad de La Laguna.



Haldimann, M., Morinaj, J. y

29

doi.org | The Role of Dyadic Teacher–Student Relationships for Primary School Teachers' Well-Being
<https://doi.org/10.3390/ijerph20054053>

Hascher, T. (2023).

The role of dyadic teacher–student relationships for primary school teachers' well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4053.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20054053>

Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory and practice* (5th ed.). Routledge.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3),



458–489.

<https://www.uni.norte/revisión/ed/metodologías—activa>

Imberñón, F. (2017).

La formación del profesorado: Nuevas perspectivas para el desarrollo profesional docente. Graó.

Jara Heredia, G. M. (2015). Implementación de estrategias pedagógicas basadas en la equidad de género para mejorar las relaciones interpersonales en los niños y niñas del 2º grado del nivel primario de la I.E. Nuestra Señora del Carmen 14015 – Piura (Tesis de grado, Universidad César Vallejo). Universidad César Vallejo.



Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999).

Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn & Bacon.

Kington, A. (2013). Interpersonal relationships in the primary classroom: An analysis of social and affective outcomes. *Psychology and Social Behavior Research*, 1(4), 116–127.

Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences* (pp. 82–173). Stanford University Press.

Li, L., Yu, J., y Zhang, Y. (2023). The impact of interpersonal relationships on students' learning engagement – The mediating role of self-affirmation. *Frontiers in Educational Research*, 6(12), 111–118. <https://doi.org/10.25236/FER.2023.061221>

Lovera Parmo,



D.

30

doi.org | La identidad de género de niños, niñas y adolescentes: responsabilidad parental y educación inclusiva
<https://doi.org/10.58663/ried.vi9.196>

(2019). *Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: una cuestión de derechos. Ius et Praxis*.

Marshall, T. H. (2009). *Ciudadanía y clase social*.

Alianza Editorial.

Martell Castillo, E. I. (2024).



Masculinidades: las posibles formas sobre ser niño en la escuela primaria [Tesis doctoral / avanzada, Universidad Normal / institución mexicana].

Martínez, M. (2019). *El docente como agente social en la escuela primaria*.

Editorial Universitaria.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. University of Chicago Press.

Mendoza, P. (2022). *Identidad de género y socialización en el aula: un estudio en estudiantes de primaria de Ayacucho* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga]. Repositorio institucional UNSCH.

Meza Coello, M. O. (2021). *Identidad de género en los niños y las niñas de 6to grado de educación primaria a partir de las experiencias vividas en la familia y la escuela*. En VII Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS). Universidad Nacional de La Plata.

Ministerio de Educación (MINEDU). (2021). *Informe sobre la convivencia escolar en primaria*. Lima: MINEDU.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP). (2022). *Políticas de igualdad de género en el Perú*. Lima: MIMP.

Money, J., y

31

Documento de otro usuario
Viene de de otro grupo

Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and woman, boy and girl: The differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity*. Johns Hopkins University

Press

Morales, A. (2014). La influencia de las normas sociales de género en el desarrollo de la identidad en niños y niñas de primaria en el Perú. *Revista de Estudios de Género y Educación*, 3(2),



Grado.

Papalia, D. E., y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.ª ed.). McGraw-Hill.

Paredes Reinoso, M. I. (2020).



Estudio de caso: "La escuela Amaranta" — Infancias trans [Tesis de titulación, Universidad de Valparaíso]. Repositorio UV.

<https://repositoriobibliotecas.uv.cl/items/7d8daa1a-d99a-4267-906b-ae922532b08c>

Paulino, P., y Danytza, N. (2021).

**repositorio.uladech.edu.pe** | El desarrollo de la competencia construye su identidad en los niños de cuatro años en la institución educativa N° 319 del distrito - Chimbote...
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/31282>

El desarrollo de la competencia construye su identidad en los niños de cuatro años en la institución educativa

**repositorio.uladech.edu.pe**
https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/20.500.13032/31282/1/IDENTIDAD_GENERO_PULIDO_PAULINO_NADIA_DANYTZA.pdf

N

319 del distrito-Chimbote

Pérez Cantín, S. (2021). Construcción de la identidad de género durante el proceso de escolarización en Educación Primaria para el colectivo trans [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47723>

Pérez López, M. (2020). Concepciones y emociones del alumnado de 6º de Educación Primaria sobre el aprendizaje de la sexualidad. ¿Cómo contemplan la orientación sexual e identidad de género? (Master's thesis, Universidad Internacional de Andalucía).

Piaget, J. (1932). El juicio moral en el niño. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1972). La formación del símbolo en el niño. Fondo de Cultura Económica.

Poulou, M. (2015). Teacher-Student

**dx.doi.org** | Apego y competencias socioemocionales del profesorado. Estado de la cuestión 2015-2019<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1413>Relationships, Social and Emotional Skills, and Emotional and Behavioural Difficulties. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1),84-108. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.04>

Quispe, J. (2020). Relaciones interpersonales y desarrollo socioemocional en estudiantes de primaria [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

Repositorio institucional UNE.



Reis, H. T., y Collins, W. A. (2004). Relationships, human behavior, and psychological science.

Current Directions in Psychological Science, 13(6), 233-237. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00315.x>**repository.unad.edu.co**<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/62001/zjgarciaz.pdf?sequence=1>

Rocha, T.

**Documento de otro usuario**

Viene de de otro grupo

(2009). Desarrollo de la Identidad de Género desde una Perspectiva Psico-Socio-Cultural: Un Recorrido Conceptual.

Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology,

43(2), 250-259.

<https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=28412891006>

Rodríguez, C. y Calvo, P. (2005).

**Documento de otro usuario**

Viene de de otro grupo

Identidad de género y contexto escolar: Una revisión de modelos.





W. M., y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships,

and groups. In W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology (6th ed., Vol. 3, pp. 571–645). Wiley.

Salinas-Quiroz, F., y Sweder, N. (2023). Authentic gender development in non-binary children. *Frontiers in Sociology*, | <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1177766>

Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning in elementary schools.



Education 3–13, 42(3), 1–12.

Subirats, M. (2017). *Coeducación: Apuesta por la libertad*. Los Libros de la Catarata.

Tajfel,

H. (1981). Human groups and social categories. Cambridge University Press.

Telli, S., den Brok, P., & Çakıroğlu, J. (2010). The importance of teacher–student interpersonal relationships for Turkish students' attitudes towards science. *Research in Science & Technological Education*,



28(3), 261–276.

Tenti Fanfani, E. (2010). *La condición docente: Análisis y perspectivas*. Siglo XXI Editores.

Ticona, R. (2021).

Construcción de la identidad de género en la infancia: implicancias educativas en el contexto peruano [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano]. Repositorio institucional UNA.

Torres, A. (2019). Relaciones interpersonales y clima escolar en instituciones educativas públicas de Lima Metropolitana



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

[Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional

PUCP.

UNESCO. (2017). Educación para la ciudadanía mundial: Temas y objetivos de aprendizaje. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2021). Violencia y discriminación hacia estudiantes LGTBI en América Latina. París: UNESCO.

UNICEF. (2020). La educación y la igualdad de género. UNICEF.

UNICEF. (2020). La niñez y los estereotipos de género en la educación básica. Nueva York: UNICEF.

Vargas, T. (2018). Programas educativos y diversidad de género en el Perú: Un enfoque inclusivo en la educación escolar. Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 2 – 56. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374775>



dialnet.unirioja.es | Análisis de la importancia de la inclusión educativa: Analysis of the Importance of Educational Inclusion

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9709616.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard



doi.org | Impacto de la falta de comunicación eficaz y asertiva en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Jerez (ITSJ)

<https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3829>

University Press.



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Vygotsky,

L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.



Documento de otro usuario

Viene de de otro grupo

Wentzel, K. R. (2017).

Peer relationships,

motivation, and academic performance at school. Routledge.

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school.



dx.doi.org | Full Issue 7(1)

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3339>

in

A. J. Elliot, C. S. Dweck,

y D. S. Yeager (Eds.), Handbook of competence and motivation: Theory and application (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.

West, C., y Zimmerman, D. H. (2009). Accounting for doing gender. *Gender & Society*, 23(1), 112–122. <https://doi.org/10.1177/0891243208326529>

Whittle, S. (2006). Respect and equality: Transsexual and transgender rights.



Routledge-Cavendish.
Zegarra Córdova GY.

(2023) Igualdad de género y relaciones interpersonales en estudiantes de una Institución Educativa de Sullana – Piura [tesis]. Sullana: Universidad César Vallejo.