

Currículum Oculto de Género desde la Mirada Docente: Los Libros de Texto

Hidden Gender Curriculum from a Teacher's Point of View: Textbooks

Eva María Jiménez Andújar *, Estefanía Monforte García y M^a Lourdes Alcalá Ibáñez

Universidad de Zaragoza, España

DESCRIPTORES:

Libros de texto
Currículo
Esterotipos de género
Docentes
Sexismo

RESUMEN:

Las leyes educativas aprobadas en los últimos años en España han mejorado significativamente aspectos relacionados con la igualdad de género. No obstante, algunas investigaciones relacionadas con el sexismo en los materiales escolares han mostrado la continuidad de algunos tópicos de género en la educación. Esta investigación tiene como finalidad estudiar la pervivencia de estereotipos de género en los libros de texto a través de un análisis iconográfico, del lenguaje y del currículum oculto subyacente en los libros de texto. Para ello, se ha llevado a cabo una metodología cualitativa y se ha utilizado como técnica el análisis de contenido de 40 informes grupales realizados por 120 alumnos y alumnas del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, los cuales analizaron un total de 32 libros de texto. Además, se han contrastado estos datos con las respuestas del alumnado sobre la importancia de la labor docente para corregir los estereotipos y prejuicios de género que pueden estar presentes en la escuela. Los resultados muestran que, a pesar de la mejora de los manuales escolares, todavía pervive un desequilibrio en la representación del género masculino y femenino, en las imágenes y en el lenguaje asociado a ellos.

KEYWORDS:

Textbooks
Curriculum
Gender stereotypes
Teachers
Sexism

ABSTRACT:

The educational laws passed in the last years in Spain have significantly improved aspects related to gender equality. However, some research related to sexism in school materials has shown the continuity of some gender stereotypes in education. The aim of this research is to study the persistence of gender stereotypes in textbooks through an iconographic analysis of the language and the hidden curriculum underlying the textbooks. For this purpose, a qualitative methodology was used and the technique used was the content analysis of 40 group reports carried out by 120 students of the Degree in Primary Education at the University of Zaragoza, who analysed a total of 32 textbooks. In addition, these data have been contrasted with the students' responses on the importance of teaching to correct gender stereotypes and prejudices that may be present at school. The results show that, despite improvements in school textbooks, there is still an imbalance in the representation of male and female genders and in the images and language associated with them.

CÓMO CITAR:

Jiménez Andújar, E. M., Monforte García, E. y Alcalá Ibáñez, M. L. (2023). Currículum oculto de género desde la mirada docente: Los libros de texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25-44.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>

1. Introducción

La escuela funciona como transmisora y reproductora de contenidos a través del currículum formal, pero también, de unos valores, códigos y sentimientos ligados a un currículo oculto (Brítez, 2021). En este sentido, el tratamiento en la escuela de la construcción de los géneros viene condicionado por las relaciones establecidas en el orden social dominante. El estudio que se presenta muestra el análisis del currículum oculto de género (en adelante, COG) que da como resultado de las diversas reproducciones de los estereotipos de género en la dimensión educativa (Santos, 2022).

Numerosas investigaciones (Pérez-Basto y Heredia-Soberanis, 2020; Prince, 2021; Vu y Pham, 2022) ofrecen un panorama general de lo que el currículum oculto de género ha supuesto para la educación. Sus hallazgos advierten de la complejidad y urgencia del tratamiento del COG y de la importancia de comprenderlo desde la perspectiva del género como catalizador para visibilizar a las mujeres en el plano educativo.

Las investigaciones sobre el género en los libros han sido bien documentadas, centrándose en el análisis de materiales textual y visualmente (Carlson y Kanci, 2017; Lee y Mahmoudi-Gahrouei, 2020). Si bien los estudios basados en textos han asumido un papel central, poco se sabe acerca de cómo los maestros y maestras interactúan con los libros de texto en general (Romero, 2015), y con el género en particular (Canale y Furtado, 2021; Mustapha, 2013). También existe un aumento de investigaciones sobre la conducta de los docentes cuando utilizan este material sexista (Namatende-Sakwa, 2019; Mustapha y Mills, 2015) con el objetivo de focalizar la atención no solo en el sesgo del contenido sino también en el discurso.

En este sentido, se considera esencial abordar el currículo oculto de género en las aulas desde perspectiva crítica y reflexiva, tanto con el alumnado como con los futuros y futuras docentes. Y es objetivo prioritario que adquieran la capacidad de analizar y cuestionar los estereotipos y prejuicios de género como elemento clave en el trabajo por la igualdad y la justicia social.

En consecuencia, el estudio que aquí se presenta se ha centrado en hacer consciente al alumnado de la asignatura de Didáctica General y Currículum del primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza acerca de los estereotipos sexuales que implícitamente transmiten los libros de texto. Durante el curso 2021-2022 dicho alumnado llevó a cabo una revisión de los textos y las ilustraciones de las editoriales más utilizadas en Aragón en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana de los cursos que comprenden de 3º a 6º de Educación Primaria. Es importante destacar que el objetivo del estudio no es evaluar a las editoriales, aspecto que no se ha considerado en el análisis de los resultados, sino, por un lado, examinar las tendencias generales relacionadas con el género e identificar cualquier forma de discriminación a través del lenguaje y las imágenes, y, por otro, analizar las implicaciones que el COG tiene en la labor docente.

2. Revisión de la literatura

2.1. La perspectiva de género en la ley educativa actual

Numerosos organismos nacionales e internacionales están intentando incluir entre sus propuestas de futuro la inclusión de la igualdad de género, un claro ejemplo de ello es la Agenda 2030 y su 5º objetivo “Igualdad de género”.

En lo que a nuestro sistema educativo se refiere, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (en adelante, LOE-LOMLOE), establece el marco legal para la educación en España y supone un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación.

En este sentido, en su artículo 2 manifiesta que la educación debe promover la igualdad de género, la no discriminación y el respeto a la diversidad, y establece la importancia de la formación del profesorado en este ámbito, con el objetivo de que los docentes puedan identificar y abordar los sesgos y desigualdades presentes en el currículo (Tomé et al., 2021). En la misma línea, la Disposición Adicional Cuarta establece que los libros de texto y demás materiales curriculares, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa. También la ampliación de la Disposición Adicional Vigésimoquinta, dedicada al fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, hace referencia, de manera explícita, a la formación inicial del profesorado como elemento fundamental para esta transformación y plantea la incorporación de las niñas a los estudios científico-técnicos y de los niños a las especialidades consideradas como feminizadas: aquellas «profesiones del cuidado», habitualmente unidas al rol de la mujer (García-Lastra, 2022).

2.2. El currículo oculto de género en el marco educativo actual

El Currículum Oculto de Género (COG) es entendido como “un conjunto de actitudes, valores, creencias y estereotipos que se transmiten a través del sistema educativo sin que se incluyan explícitamente en el plan de estudios” (Moya-Díaz y De-Juana, 2022, p. 2). Estos mensajes implícitos refuerzan ciertas ideas sobre lo que significa tener un género u otro y, a menudo, perpetúan las desigualdades (González-Pérez, 2018; Piedra, 2021). Su manifestación en las diferentes cuestiones escolares puede suponer una manera u otra de entender la educación y los desafíos pedagógicos del futuro (Bayne y Dopico, 2020; Pérez y Heredia, 2020).

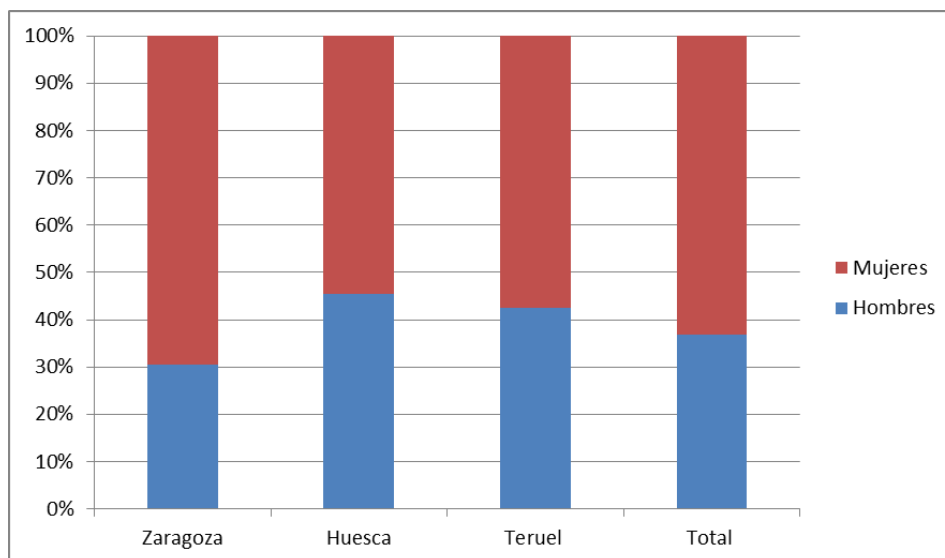
Si partimos de los tres fundamentos del COG; el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género (Dorr y Sierra, 1998, citado en Moya-Díaz y De-Juana, 2022), vemos cómo están íntimamente relacionados con la educación formal y no-formal y es a través de la educación como se instauran. De hecho, el COG se manifiesta de múltiples formas en el aula, por ejemplo, los roles de género tradicionales se refuerzan a través de la separación de género en actividades y en áreas como la Educación Física, tal y como muestran las investigaciones de Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020), también son interesantes las aportaciones de Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018) sobre la importancia de los estigmas y su repercusión en el comportamiento del alumnado, o las relacionadas con los mensajes curriculares ocultos basados en el género que dan lugar a un sexismo lingüístico que incluye la priorización de unos valores y rasgos percibidos como predominantemente masculinos (Warren et al., 2019).

El COG también puede manifestarse en las actitudes y expectativas del profesorado hacia el estudiantado en función de su género. Cabe destacar las numerosas investigaciones sobre las expectativas depositadas en los estudiantes masculinos hacia ámbitos científicos (Cabré et al., 2021) y que sitúan en desventaja al sexo femenino en lo que a oportunidades académicas se refiere (Álvarez-Linares et al., 2014), siendo la formación relacionada con los cuidados las más feminizadas.

Un ejemplo de esta feminización se da en los Grados de Magisterio de Primaria y, con mayor evidencia en el Grado de Magisterio de Infantil de la Universidad de Zaragoza, en sus tres centros (Zaragoza, Huesca y Teruel), tal y como se observa en las Figuras 1 y 2.

Figura 1

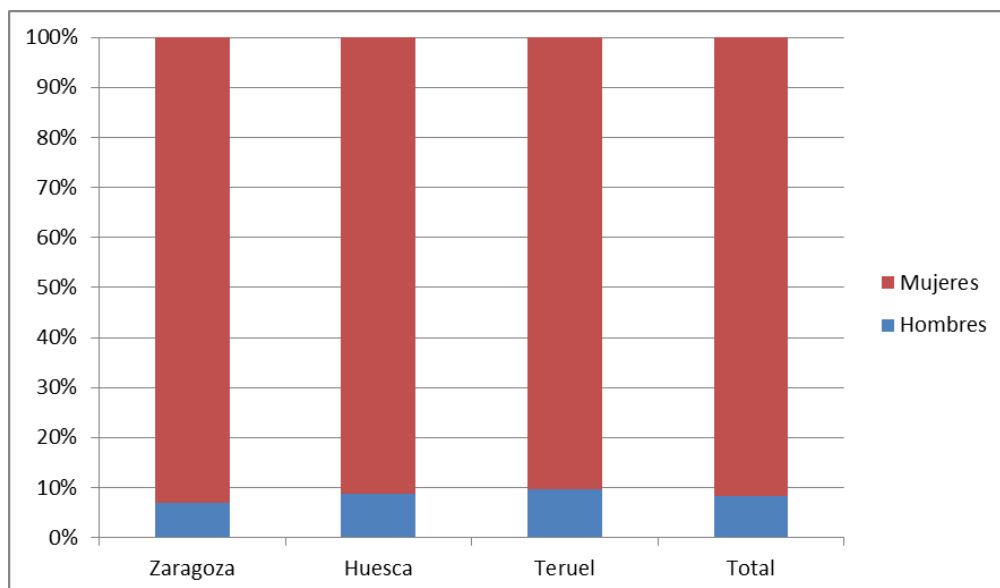
Gráfico del número de alumnas/os matriculados en el Grado en Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza. Curso 2022-2023.



Nota. Elaboración propia a partir del Informe estadístico de Grado de la Universidad de Zaragoza para el curso 2022-2023.

Figura 2

Gráfico del número de alumnas/os matriculados en el Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza. Curso 2022-2023.



Nota. Elaboración propia a partir del Informe estadístico de Grado de la Universidad de Zaragoza para el curso 2022-2023.

En los gráficos observamos cómo, de manera general, en los tres centros y en las dos titulaciones, la representación de las mujeres es mayor, pero en el caso de las matrículas en Educación Infantil se hace muy notorio puesto que los hombres suponen el 6,94 %

y las mujeres el 93,05 % en el caso de Zaragoza, el 8,71 % hombres frente al 91,28 % de mujeres en Huesca y, finalmente y siguiendo la misma tendencia, el 9,6 % hombres frente al 90,4 % de mujeres en Teruel. Una evidente muestra de que hay estudios universitarios cuya condición destaca por el estereotipo de género asociado a los cuidados, tal y como plantean González-Alba y otros (2021) o Verástegui (2019).

A modo de conclusión, las nuevas leyes establecen la importancia de abordar medidas que contribuyan a la eliminación de estereotipos de género, y para ello es fundamental que los docentes estén capacitados para identificar y abordar los sesgos y desigualdades presentes en el currículo (Vaillo, 2016).

2.3. La formación inicial del profesorado y la lucha por justicia social

La inclusión y tratamiento del género en la formación inicial y la presencia de este contenido en los planes de estudio universitarios son escasas (Anguita, 2020; Carrillo-Flores, 2017). A esto se une los fracasos mostrados por los intentos de reforma educativa a lo largo de las sucesivas leyes y sus debilidades en la formación del profesorado, ya sea por una visión mecanicista de la educación o por una determinada actitud para enfrentarse a ello (Castañeda y Adell, 2011).

No obstante, con la aparición de nuevos referentes legislativos como la *Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, la *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres*, así como la *Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual*, en los que se plantea a la Universidad la formación, docencia y sensibilización en igualdad, nos encontramos en un momento clave para hablar sobre esto en la formación del profesorado (Fernández et al., 2022; García-Lastra, 2022). La educación y la profesión docente son elementos fundamentales en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa, y para lograrlo es necesario que en la formación inicial de los Grados de Maestro/a en Educación se tenga un conocimiento profundo sobre la igualdad de género y cómo esta se manifiesta en el ambiente escolar (Aristizábal et al., 2016; González-Pérez, 2018).

Capacitar y concienciar a esta figura profesional implica ofrecerles entornos de reflexión donde combatir los efectos de las creencias, prejuicios sociales, estigmas o valores prefijados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la “despatriarcalización” del currículo (Bejarano et al., 2019). Esto supone un trabajo complejo si consideramos que las nuevas generaciones que llegan a las aulas siguen presentando actitudes sexistas (Pérez-Díaz, 2021) y que el currículo oculto continúa vigente en nuestras aulas silenciado, entre otros aspectos y a través de los libros de texto, a las mujeres y sus contribuciones (López-Navajas, 2014; Manassero y Vázquez, 2021).

Ante esta situación, y como ya afirmaba Zeichner (2010), los docentes deben ser conscientes de que su tarea no solo consiste en transmitir conocimientos, sino también fomentar valores de igualdad y respeto hacia la diversidad para propiciar el cambio educativo.

2.4. Género y justicia social en el material escolar: El libro de texto

La reflexión y análisis sobre el libro de texto y los manuales escolares apenas necesitan justificación si entendemos este material como un artefacto cultural y transmisor de valores. Ha sido dentro de los sistemas nacionales de educación donde este material se ha constituido como un instrumento regulador del diseño y desarrollo del currículo (Braga y Belver, 2016). A nivel nacional el estudio sobre los libros de texto no puede

entenderse sin mencionar al proyecto MANES¹ como una de las bases de datos más relevantes de textos escolares. Asimismo, si hacemos referencia al estudio del sexismo en los libros de texto, el grueso de trabajos se llevó a cabo entre los años 90 y primera década de los 2000 con referentes como Izquierdo (1998) o Subirats (1993).

Por otro lado, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, fue la primera ley educativa que recogió que la edición y adopción de libros de textos no requería ningún tipo de autorización administrativa. Por su parte, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, reconocía el deber de los libros de texto de respetar la igualdad entre hombres y mujeres y la LOE-LOMLOE, expone que los libros de texto deben fomentar el igual valor de mujeres y hombres y no contener estereotipos sexistas o discriminatorios.

Autores como Blanco (2001), López-Navajas (2014), Losiok y Mdee (2023) y Ortega-Sánchez (2022) muestran en sus investigaciones el carácter ideológico de los libros de texto, en los que priman elementos racistas, sexistas, etnocéntricos o colonialistas, no siempre evidentes a ojos del alumnado. Y es especialmente relevante como desde el punto de vista del análisis de los estereotipos de género, existen diversas investigaciones centradas en el estudio de los libros de texto de lenguas extranjeras y el tratamiento del género (Aguilar, 2021; Phan y Pham, 2021; Shorsh y Behbood, 2022), como un elemento prioritario en el entorno educativo.

Estos elementos no explícitos, que se transmiten a través del currículum oculto, son asumidos de manera automática por el alumnado como algo “normal”. Ante esta situación es cuando surge la necesidad de formar al profesorado en la selección y análisis de los materiales curriculares, en la identificación de la calidad didáctica de los mismos y sus mensajes, haciéndoles responsables de esos aprendizajes. Es fundamental que estén capacitados para detectar y reorientar, tal y como estamos abordando en este artículo, las formas en que puede manifestarse el COG en el aula, principalmente a través de estos materiales y recursos educativos (González-Barea y Rodríguez, 2020).

3. Enfoque metodológico

En el presente estudio se ha llevado a cabo una metodología cualitativa y se ha utilizado como técnica el análisis de contenido (Bardín, 1996). Nos encontramos con una técnica que ya ha sido implementada en estudios similares (Fontal et al., 2017; Travé, et al, 2017). Es de esta forma y a través de la lectura e interpretación de los informes realizados por el alumnado sobre el análisis de los diferentes libros de texto, lo que permitirá examinar y cuantificar las tendencias generales relacionadas con la discriminación de género a través del lenguaje y las imágenes, para posteriormente analizar e interpretar las implicaciones que, según las opiniones del alumnado, el COG tiene en la práctica escolar.

Procedimiento de análisis

Dentro del marco de un paradigma de corte interpretativo-deductivo tanto Bardín (1996) como Marrying (2022) manifestaban la importancia de tres momentos en el

¹ El proyecto MANES se llevó a cabo por el Centro de Investigaciones MANES, entendido este como un Centro de Investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX.

análisis de contenido: 1) el preanálisis; 2) el aprovechamiento del material, y 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

Siguiendo este mismo criterio, durante el preanálisis, y tras un análisis exhaustivo y reflexivo de la literatura especializada en la evaluación de libros de texto (Babuder et al., 2021; Blanco, 1994; González-García, 2005; Martínez-Bonafé y Rodríguez, 2010; Shahid et al., 2021), se elaboró un guion de análisis basado en dimensiones identificadas como relevantes.

Seguidamente se realizó una aplicación piloto del guion de análisis con el que posteriormente trabajaría el alumnado, con el fin de perfeccionar y redefinir las dimensiones y conocer la fiabilidad de reproducibilidad. Esta se constató a través del proceso inter-observadores en el que dos investigadores del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza valoraron dos unidades de muestreo (libros de texto) y discriminaron positiva o negativamente la condición del guion como material apto para la investigación. En el siguiente cuadro se presenta el guion utilizado con las dimensiones y principales unidades de registro (Cuadro 1).

Cuadro 1

Guion de dimensiones y unidades de registro

<p>Análisis de los contenidos e imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenido e imágenes actuales. - Inclusión de problemas sociales en la infancia. - Valores y estereotipos en el contenido e imágenes. - Fuentes utilizadas diversas. - Presencia o ausencia de saberes populares; de temas transversales; y de temas conflictivos para la comunidad científica. - Referencias históricas de hombres y mujeres. - Análisis de los personajes de las imágenes por sexo, raza, clase social, grupo de edad y discapacidad, teniendo en cuenta el protagonismo otorgado y el contexto en el que son presentados. <p>Evitación de imágenes adversas o idílicas en la representación de grupos minoritarios o discriminados.</p>
<p>Análisis del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje actualizado. - Análisis de estereotipos en el lenguaje. - Uso no sexista del lenguaje - Alternativas al lenguaje sexista. - Lenguaje didácticamente coherente. - Relación coherente entre las imágenes y lenguajes. <p>Mensajes subliminales en el lenguaje utilizado.</p>
<p>Análisis de las implicaciones del currículum oculto en el contexto educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación del proceso de toma de decisiones llevado a cabo. - Importancia del currículum oculto para la enseñanza. - Alcance del currículum oculto en la realidad educativa. - Consecuencias para el sistema educativo. - Inclusión de recursos y/o actividades complementarias/alternativas al propio libro. - Flexibilidad del libro de texto en cuanto a los posibles temas a incluir en la dinámica de la clase. - Fuentes externas de información sobre diversos temas en el libro de texto.

Categorías de análisis

Inicialmente y con el objetivo de extraer las categorías de análisis se codificaron los primeros 10 informes utilizando el guion establecido. Tras esta codificación se delimitaron las siguientes 3 categorías: el sexismo en el lenguaje, los estereotipos de género y las imágenes que perpetúan roles, y las implicaciones del COG para la práctica docente (Cuadro 3). Decisión que fue fruto de la recurrencia de estas a lo largo de los informes del alumnado y en el análisis de la literatura científica sobre el tema (Biemmi, 2015; Evans y Davies, 2000; Sunderland, 2004).

Cuadro 3

Categorías de análisis

El sexismo en el lenguaje	Ocupaciones
	Ámbito social y educativo
	Aspectos lingüísticos
Los estereotipos de género y las imágenes que perpetúan roles	Familia y roles
	Tiempo libre
	Ámbito social y educativo
Implicaciones del COG en la práctica docente	Formación
	Discriminación y acoso
	Inclusión y diversidad

Participantes

Para el estudio se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico y se ha realizado mediante un proceso incidental, puesto que la muestra ha sido seleccionada intencionalmente de entre los diferentes cursos y asignaturas del Grado. Por ello, se seleccionó a los dos grupos del primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria que cursaban la asignatura de Didáctica General y Currículum en el año académico 2021-2022. Se trata de una muestra compuesta por 120 alumnos y alumnas (n=120), 56,7 % mujeres (N=68) y 43,3 % hombres (N=52) con edades comprendidas entre los 18 y 22 años (M=18,33; DT=0,925). Dicho alumnado se organizó en grupos de trabajo mixtos de entre 4-5 componentes desarrollando un total de 40 informes.

Instrumentos de obtención de información

Una vez establecido el corpus de análisis, entramos en la segunda fase de aprovechamiento del material.

Cada grupo de trabajo escogió un libro de texto y se les ofreció el guion de análisis. Seleccionaron un total de 32 libros de texto diferentes, correspondientes al rango de 3º a 6º de Educación Primaria. Una de las recomendaciones iniciales fue la elección de libros de Ciencias Sociales o Lengua Castellana, puesto que suelen dar más información en este tipo de análisis. Los datos relativos a los libros analizados pueden consultarse en el Cuadro 2.

Definidas las unidades de muestreo (libros de texto seleccionados) y las unidades de registro (dimensiones del guion), se procedió al tratamiento de los resultados de forma manual. La selección de la información se expuso primero a codificación y luego a categorización e inferenciación. En este último punto se aplicó la parte crítica: las interpretaciones y relaciones con la teoría.

Cuadro 2**Resumen de los libros de texto analizados por el alumnado**

Áreas	Cursos	Años	Editoriales	Total
Ciencias Sociales	3º, 4º, 5 y 6º	2015 - 2020	Santillana	21
			SM	
			Anaya	
			Edelvives	
<hr/>				
Lengua Castellana	3º, 4º, 5 y 6º	2015 - 2020	Vicens-Vives	11
			Santillana	
			SM	
			Anaya	
			Edelvives	
<hr/>				
			Bruño	
			Teide	

Nota. Elaboración propia.

Posteriormente, dos codificadores independientes y externos de la Universidad de Zaragoza aplicaron estas categorías a los informes analizados. Para evaluar la fiabilidad interevaluadores (Torres y Perera, 2009) de la codificación del sexismo en el lenguaje, las imágenes y los estereotipos de género, y las implicaciones del COG en la práctica docente. La validez de contenido se midió con el índice Kappa de Cohen y se obtuvo un índice de acuerdo del 75 % y 0,5 en la escala Cohen, considerando como una buena fiabilidad interevaluadores la resultante de un índice de acuerdo superior al 70 %. Como consecuencia la codificación fue confiable y el análisis posterior se realizó en función de esas categorías ya validadas.

4. Análisis de datos e interpretación de resultados

4.1. El sexismo en el lenguaje

Tal y como expresa Santos (2022), el lenguaje es el primer sistema simbólico que utilizamos para estructurar nuestra experiencia, este nos sirve para comunicarnos y supone un agente de asimilación de formas, criterios y actitudes de nuestra cultura.

En este sentido, uno de los elementos más destacables del proceso de análisis de datos, ha sido la uniformidad con la que los diferentes grupos han denunciado la escasa presencia del lenguaje en femenino de los libros de texto analizados (95 %). Un aspecto relevante que ha generado una crítica hacia determinadas cuestiones sobre el uso del lenguaje en estos libros:

“En cuanto al lenguaje empleado a lo largo del libro mayoritariamente se hace uso del masculino tanto singular como plural obviando formas femeninas, claro ejemplo de la misoginia hacia las niñas en la educación”.

Así como las pocas alternativas utilizadas para reflejar a la mujer, tal y como se muestra a continuación:

Los textos que se leen y luego analizan o ejemplos dentro de las explicaciones de la materia, solo se encuentra el masculino genérico. No encontramos cómodo poner masculino y femenino en cada palabra, pero sí que se podría poder poner una palabra neutra que englobe a los dos sexos o ir turnando el masculino y el femenino.

Se localizan también testimonios que recogen estereotipos derivados del lenguaje relacionado con las ocupaciones:

A lo largo del libro se observa en varios temas cómo se hace referencia al masculino genérico. Un ejemplo es la política donde aparece un masculino normalizando que solamente pueda haber presidentes y no presidentas en altos puestos.

En concordancia con la representación predominante masculina en los roles profesionales se observan distintas actividades que ilustran los datos extraídos de la categorización de los informes. Un ejemplo de ello son las actividades en las que solo se describen puestos trabajos del sector primario en masculino: “ganaderos” y “agricultores” y las que muestran un masculino genérico en cargos de representación.

Figura 3

Los cargos de representación

2 Si tuvieras que añadir en el organigrama estas instituciones, ¿dónde las situarías?

ministro de economía ■ diputados ■ ministro de cultura ■
 ministro de industria ■ senadores

Nota. Extraído de: Santillana/ Ciencias Sociales/4º Educación Primaria/Año de edición 2015.

Esta subordinación de la mujer en lo que al lenguaje se refiere, da como resultado el androcentrismo lingüístico que transmite la idea de que el hombre está en el centro. Se manifiesta en dos planos: en el léxico y en el sintáctico (Vargas, 2012). En la figura 4 se usa el género masculino en toda la actividad; en el plano léxico a través del masculino genérico y en el plano sintáctico siendo el sujeto principal en el orden de la frase, todo ello queda patente en las formas y expresiones sociales que se transmiten.

Figura 4

2ª actividad uso del masculino

1 Señala si el sujeto realiza o recibe la acción del verbo en estas oraciones.

- Los bomberos apagaron el incendio.
- El teléfono fue inventado por Antonio Meucci.
- El incendio fue apagado por los bomberos.
- Antonio Meucci inventó el teléfono.

Nota. Extraído de: Santillana/ Ciencias Sociales/4º Educación Primaria/Año de edición 2020.

En esta última actividad (Figura 4) también se asocia el género a oficios tradicionalmente masculinizados e introduce el tratamiento desigual de la mujer en la historia. Aspecto que observamos de manera más concreta en la Figura 5 y que en el siguiente epígrafe trataremos con mayor profundidad.

Figura 5

Ejemplos de grandes pintores

La pintura

A partir de la invención de la fotografía, los pintores han tratado de transmitir con formas y colores lo que la realidad les sugiere.

En España ha habido grandes pintores, como Pablo Ruiz Picasso, Salvador Dalí y Joan Miró. ①

- **Pablo Ruiz Picasso** nació en Málaga. Fue el creador del **cubismo** , que es un tipo de pintura que se caracteriza por representar la figura humana y los objetos con figuras geométricas.
- **Salvador Dalí** nació en Figueras (Girona). Él logró transmitir a partir de la luz, el color y el dibujo el mundo de los sueños.
- **Joan Miró** nació en Barcelona. Utilizó los colores luminosos, las figuras geométricas para crear un mundo de fantasía parecido al de los niños.

Otros pintores de reconocido prestigio son Antoni Tàpies, Antonio López y Miquel Barceló.

Nota: Extraído de: Santillana/ Ciencias Sociales/6º Educación Primaria/Año de edición 2015.

Según los informes, las referencias a nombres masculinos son mucho más frecuentes (86 %) que las de los nombres femeninos, contribuyendo así a la promoción de un papel más “activo” de los hombres/niños en la escuela, la familia y en la vida social.

4.2. Los estereotipos de género y las imágenes que perpetúan roles

En referencia a las imágenes y estereotipos de género, cabe destacar que la mayoría de los informes realizados por el alumnado presentan la visión androcéntrica que muestran los libros de texto, especialmente en las imágenes (76 %). Las mujeres aparecen representadas en menor medida, por lo que afirmamos, como ya lo hicieron Pellejero y Torres (2011), la transmisión de un modelo social que tiene forma y figura de hombre; aspecto que no se ajusta a la realidad, ya que las mujeres constituyen el 51 % de la población mundial.

En los textos examinados, tenemos diversas muestras que representan a los niños y hombres participando en actividades con mucha más frecuencia que las niñas y mujeres, (re)produciendo así la imagen de un “hombre capaz” y “activo”.

Figura 6

Figuras masculinas realizando deporte



Nota. Santillana/ Lengua Castellana/3º Educación Primaria/Año de edición 2017.

Además, se constata cómo la plasmación que se hace de lo masculino y lo femenino sigue estando asociada a patrones estereotipados de género, factor que también se

refleja en el estudio de Gouvias y Alexopoulos (2018). En este sentido, un 70 % del alumnado destaca que, en lo que respecta al entorno familiar, las representaciones estereotipadas de ambos sexos eran superiores a las no estereotipadas, identificando a las mujeres con las tareas domésticas y la crianza y a los hombres con el trabajo manual.

Figura 7

Reparto de tareas domésticas



Nota. Santillana/ Lengua Castellana/4º Educación Primaria. Año de edición 2016.

Figura 8

Diferentes actividades hombre/mujer



Nota. Edelvives/ Lengua Castellana/4º Educación Primaria. Año de edición 2015.

En cuanto a la vestimenta, se sigue afirmando lo que los estudios de Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2014) ya manifestaron. Más del 77 % de las imágenes de los informes muestran un prototipo de niña con vestimenta feminizada (faldas y vestidos rosas). Sus rasgos físicos también van en consonancia, presentándose con el pelo largo y adornos en el cabello. En un menor porcentaje (33 %) se localizan personajes femeninos vestidos con ropa de trabajo u uniforme, vinculados a la ocupación laboral que desarrollan.

También los informes del alumnado evidencian este aspecto y, desde la reflexión propia de docentes en formación, identifican este elemento como estereotipo sexista:

Casi todas las niñas que salen en los dibujos van con vestidos, lo que muestra una distinción de género en el uso de la ropa. Los niños llevan pantalones.

En diversas imágenes se muestra a una mujer con falda y al hombre con pantalones. Generalizamos el uso de pantalones a los hombres.

El análisis realizado también pone de manifiesto cómo la narración de la historia está lejos de fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Desde los libros de texto se sigue transmitiendo una visión del mundo que demuestra la pervivencia de estereotipos de género y oculta el papel de la mujer en el relato histórico (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016).

La mujer ha sido importante en la sociedad y en la historia, sin embargo, en el tema solo hay ejemplos de hombres históricos. La mujer y sus manifestaciones artísticas o culturales no tienen cabida en ninguno de los temas.”

En este mismo sentido, las ilustraciones históricas también reflejan este desequilibrio en cuanto al papel secundario de la mujer.

Figura 9

Representación del hombre en los hechos y acciones históricas



Nota. Santillana/Ciencias Sociales/4º Educación Primaria/Año de edición 2015.

Este último aspecto, se confirma también en las descripciones del alumnado, un 80 % de los informes transmiten la escasa presencia del sexo femenino en la historia, el arte, la ciencia y la literatura, entre otras:

Durante mucho tiempo en los ámbitos científicos e históricos las mujeres que han desempeñado estos papeles se han dejado a un lado, esto lo vemos reflejado en dichos enunciados e imágenes.

Esta página se enfoca principalmente en una escultura hecha con chatarra creada por Paul Bonomini. Hemos encontrado que también hay mujeres famosas que realizan esculturas con chatarra como por ejemplo Penny Hardy, pero le dan más importancia a la figura del hombre.

No obstante, algunos informes manifiestan el esfuerzo que hacen editoriales por representar en las imágenes a las mujeres en igualdad de condiciones (40 %), aspecto que, en lo que se refiere a los elementos gráficos e icónicos, ya fue manifestado por Castrillo y otros (2021). Encontramos ejemplos en los que se modifica el tradicional orden de aparición de la mujer y el hombre en el espacio. Se incluye a la mujer en el denominado plano simbólico, asociado al poder y al estatus, y al hombre en el espacio secundario, más íntimo y que solía estar ocupado por la mujer. Esta circunstancia, tan importante en el currículum oculto, puede definir en el alumnado ciertos comportamientos de cara al futuro (Piedra, 2022).

Figura 10**Mujeres en diversos trabajos**

3 Observa esta ilustración y cuenta la noticia del hecho que en ella se muestra.

4 Inventad en grupo tres noticias y contádselas a vuestros compañeros como si lo hicierais desde un programa informativo de la televisión.

Como alcaldesa, declaro inaugurada la ludoteca.

Ayer, en Sansonete.

Nota. Edelvives/Lengua Castellana/4º Educación Primaria/ Año de edición 2018.

Figura 11**Padre contando un cuento**

Narrar un cuento

1 Escucha el cuento que un padre le narra a su hija.

2 Responde a estas preguntas.

- ¿Por qué se había enfadado Mario con su hermana?
- ¿Qué hizo en el colegio?
- ¿Por qué estaba su madre preocupada cuando regresó?
- ¿Qué creyó Mario que había sucedido? ¿Qué hizo para remediarlo?
- ¿Por qué había llegado tarde su hermana realmente?

Nota. Edelvives/Lengua Castellana/4º Educación Primaria/ Año de edición 2019.

4.3. Análisis de las implicaciones en el contexto docente

Los datos del análisis de los manuales escolares indican que las implicaciones y consecuencias del currículum oculto de género en la educación son muy significativas. El 97 % de los informes destacan cómo esta forja importantes aprendizajes y patrones de comportamiento en la dinámica escolar que, después, serán trasladados al presente y futuro de la vida familiar, social y profesional del alumnado.

El currículum oculto en la realidad educativa produce efectos a corto, medio y largo plazo sobre los modos de sentir, actuar e incluso pensar de los alumnos y alumnas, y afectará en todos los ámbitos de su vida.

Visión alterada y distorsionada del mundo. El desconocimiento del currículum oculto provocará la creación de ideas preconcebidas en el alumnado, lejos, en muchas ocasiones, de la realidad.

Asimismo, los informes ponen de manifiesto, en un 92 %, que en los libros de texto no existen ejemplos de contenidos o actividades que desarrollen un pensamiento práctico, reflexivo y crítico en torno al currículum oculto. A este hecho se une que, habitualmente, los docentes no son plenamente conscientes de los estereotipos existentes en los libros de texto y necesitan pistas para descubrirlos y tratarlos con adecuación en su aula (Gouvias y Alexopoulos, 2018).

Se necesita de autocrítica por parte del docente para impartir lecciones de manera objetiva. También de formación para aprender a seleccionar los materiales empleados.

En lo que respecta a la inclusión y diversidad, el COG puede contribuir a la formación integral del alumnado y la lucha por la justicia social. Los informes del alumnado reflejan la importancia y consecuencias de su tratamiento en la práctica diaria:

En numerosos casos los libros de texto producen discriminaciones hacia el género opuesto u otras etnias y podemos decir que es completamente inexistente la inclusión de personas discapacitadas.

Si no se habla del currículum oculto de género, pueden aparecer dificultades y desmotivaciones en el aprendizaje del alumnado e incluso crear desigualdades, lo que puede producir un sistema educativo nefasto.

Es fundamental que el alumnado en formación contribuya a la concienciación de las desigualdades, conociendo las consecuencias que producen diferentes acciones en el proceso educativo, entre ellos el COG y su representación en los libros de texto. Su acción educativa se considera determinante para brindar al estudiantado una visión más amplia de la educación como proceso necesario para la inclusión, equidad, justicia e igualdad.

5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la investigación permiten alcanzar los dos objetivos propuestos inicialmente. Por un lado, se han podido examinar las tendencias generales relacionadas con el género e identificado las formas de discriminación a través del lenguaje y las imágenes. En este sentido y a pesar de que el principio de educación para la igualdad ha sido explícitamente incorporado por las distintas leyes educativas desde la aprobación de la LOGSE en 1990, los resultados obtenidos manifiestan que todavía queda un largo camino para erradicar el sexismo en el currículum, contribución que apoya a los estudios que defienden que los libros de texto siguen teniendo un tratamiento desigual en cuestiones de género (López-Navajas, 2014; Prince, 2021; Santos, 2020). A pesar de que las imágenes analizadas muestran una representación más equitativa, lo que constituye un pequeño avance, ni la mención en los textos ni el tratamiento diferenciado por sexos presentan esa igualdad. Y en lo que respecta a los estereotipos de género, la situación formal y global de los libros de texto de Ciencias Sociales y Lengua Castellana de Educación Primaria no difiere demasiado respecto a los estudios de décadas anteriores como el de Manassero y Vázquez (2002).

Por otro lado, el análisis de las implicaciones que el COG tiene en la labor docente desvela la necesidad de una formación del profesorado que proporcione herramientas para fomentar la capacidad crítica del alumnado y les capacite para trabajar los estereotipos de género en su futura profesión, alentando a la reflexión y al pensamiento crítico, y fomentando el respeto y la valoración de la diversidad (Anguita, 2020; Zeichner, 2010). Son los propios informes del alumnado los que ponen de manifiesto la necesidad de trabajar sobre este aspecto desde la formación inicial docente como tarea fundamental para impulsar una educación igualitaria y respetuosa hacia la diversidad y la justicia social (Laiduc y Covarrubias, 2022; Monge et al., 2022).

La inclusión de nuevas perspectivas (clase, etnia o discapacidad) en el presente estudio, habría mostrado otro tipo de elementos fundamentales en el trabajo del currículum oculto y de la justicia social, aspectos que han limitado esta investigación a la temática del artículo. Es por ello, que, como prospectiva de esta investigación, se contempla la

posibilidad de incorporar estas perspectivas en las aulas universitarias y en los trabajos de investigación para hacer de la educación una herramienta de transformación social.

Referencias

- Aguiar, J. S. (2021). Gender representation in EFL textbooks in basic education in Mexico. *Mexesol Journal*, 45(1), 1-9.
- Álvarez-Linares, F. J., Arias-Correa, A., Serrallé, J. F. y Varela, M. (2014). Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 54-72.
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en educación física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Anguita, R. (2020). Educar en igualdad: Construir ciudadanía en el siglo XXI. *Gaceta Sindical de Reflexión y Debate*, 34, 287- 300.
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A. y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and youth services review*, 111(104837), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Aristizábal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2017). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Babuder, M. K., Gavez, I. M., Grmek, M. I. y Torkar, G. (2021). How good are slovenian textbooks? Quality indicators and textbook evaluation. *Sodobna Pedagogika-Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(3), 26-44.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bayne, G.U. y Dopico, E. (2020). Pedagogical challenges involving race, gender and the unwritten rules in settings of higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 623-637. <https://doi.org/10.1007/s11422-020-09972-w>
- Bejarano, M. T., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: Taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812-827. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103841>
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: Los libros de texto. En F. Angulo y N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 263-280). Aljibe.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2015). El análisis de libros de texto: Una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Brítez, G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13859-13870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361
- Cabré, M., Fernández, J. y Mantecón, T. A. (2021). *¿Tiene sexo la ciencia? Mujeres y hombres en las titulaciones de la Universidad de Cantabria*. Santander. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Canalé, G. y Furtado V. (2021). Gender in EFL education: Negotiating textbook discourse in the classroom. *Changing English*, 28, 58-71.
- Carlson, M. y Kanci, T. (2017). The nationalised and gendered citizen in a global world: Examples from textbooks, policy and steering documents in Turkey and Sweden. *Gender and Education*, 29, 313-331. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1143917>
- Carrillo-Flores, I. (2017). Los nudos del género. apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002>

- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje. En R. Roig y C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Marfil.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N. y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de texto de Primaria: crítica y propuestas. *Educación básica, cultura y currículo*, 51, 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Gouvias, D. y Alexopoulos, C. (2018) Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620>
- Evans, L. y Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 42, 255-270. <https://doi.org/10.1023/A:1007043323906>
- Fernández, M., Alonso, L., Sevilla, E. y Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de primaria, del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- García-Lastra, M. (2022). Coeducación y formación del profesorado: una (nueva) oportunidad para repensar la práctica educativa. En N. Morales (Ed.), *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 33-45). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0336>
- Gómez-Carrasco, C. J. y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.
- González-Alba, B., Polo-Marquez, E. y Jiménez-Calvo P. J. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>
- González-Barea, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- González-García, E. (2005). Del uso y abuso de los libros de texto: Criterios de selección. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 18, 269-281.
- González-Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Izquierdo, R. M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 1, 257-266.
- Laiduc, G. y Covarrubias, R. (2022). Making meaning of the hidden curriculum: Translating wise interventions to usher university change. *Translational Issues in Psychological Science*, 8(2), 221-233. <https://doi.org/10.1037/tps0000309>
- Lee, J. F., Mahmoudi-Gahrouei V. (2020). Gender representation in instructional materials: A study of Iranian English language textbooks and teachers' voices. *Sexuality and Culture*, 24, 1107-1127. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09747-z>
- Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género, la ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo modificada por la ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215, de 7 de septiembre de 2022.

- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado Palma, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 156-175.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Losioki, B., y Mdee, H. (2023). The contribution of the hidden curriculum to gender inequality in teaching and learning materials: Experiences from Tanzania. *Asian Journal of Education and Training*, 9(2), 54-58. <https://doi.org/10.20448/edu.v9i2.4706>
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 14(4), 415-429. <https://doi.org/10.1174/113564002762700880>
- Manassero, A. y Vázquez, A. (2021). Las mujeres científicas: Un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación En La Escuela*, 50, 31-45. <https://doi.org/10.12795/IE.2003.i50.03>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. Sage Publications.
- Martínez-Bonafé, J. y Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Morata.
- Monge, C., Gómez, P. y García-Barrera, A. (2022). La justicia social en la concreción curricular de los grados de maestro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.011>
- Moya-Díaz, I. y De-Juanas, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>
- Mustapha A. S. (2013). Gender and language education research: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 454-463. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>
- Mustapha A. S. y Mills S. (2015). Introduction. En A.S. Mustapha y S. Mills (Eds.), *Gender representation in learning materials: International perspectives* (pp. 1-6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315764092>
- Namatende-Sakwa, L. (2019). 'Gendering' the text through implicit citations of gendered discourses: The construction of gender and teacher talk around children's fiction. *Gender and Language*, 13, 72-93. <https://doi.org/10.1558/genl.34847>
- Ortega-Sánchez, D. (2022). ¿Las mujeres fueron importantes en la historia? Roles y escenarios de acción social en las narrativas del alumnado de educación primaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 293-309. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.016>
- Pellejero, M. L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: El sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.
- Phan, A. y Pham, T. X. (2021). Gender stereotypes as hidden curriculum: A case of Vietnamese english textbooks. *International Journal of Education*, 14(1), 30-38. <https://doi.org/10.17509/ije.v14i1.30553>
- Pérez-Basto, P. B. y Heredia-Soberanis, N. G. (2020). The hidden curriculum of gender stereotypes in secondary school teenagers. *Etic Net- Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-224. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Pérez-Díaz, M. T. (2022). *Informe Juventud en España 2020, 2021*. Instituto de la Juventud.
- Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 38, 818-823.
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- Prince, A. C. (2021). Perspectiva de género en el currículum oculto: Catalizador de la visibilización femenina. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 5-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>

- Romero, N. E. (2015). El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes. *Foro de Educación*, 13(19), 357-379. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.016>
- Santos, M. A. (2022). Currículum oculto de género y coeducación. En N. Morales (Ed.), *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 65-83). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0336>
- Shahid, M. I., Qasim, H. M. y Iqbal, M. J. (2021). Textbook evaluation: A case study of Punjab, Pakistan. *Register Journal*, 14(2), 283-300. <https://doi.org/10.18326/rgt.v14i2.283-300>
- Shorsh, M. I. y Behbood, M. (2022). Gender representation in EFL textbooks used in state schools in Northern Iraq and teachers' perceptions of gender role stereotypes. *Interactive Learning Environments*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2029495>
- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.
- Sunderland, J. (2004). *Gendered Discourses*. MacMillan.
- Tomé, A., Subirats, M., Bonal, X., Rambla, X. y Rovira, M. (2021). *Cuadernos para la coeducación*. Octaedro
- Torres J. J. y Perera V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Travé, G., Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 319-338. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17514>
- Universidad de Zaragoza. (2022). *Estudiantes matriculados por provincias, centros y sexo. Informe estadístico de Grado y Máster universitario*. Datuz.
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124 . <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Vargas, M. E. (2011). Coeducación: La Unión Perfecta de Lenguaje y Género. *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, 83-98.
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto?. *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.
- Vu, M. T. y Pham, T. T. T. (2022). Gender, critical pedagogy, and textbooks: Understanding teachers' (lack of) mediation of the hidden curriculum in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/13621688221136937>
- Warren, K., Mitten, D., D'Amore, C. y Lotz, E. (2019). The Gendered hidden curriculum of adventure education. *Journal of Experiential Education*, 42(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/1053825918813398>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123-149.

Breve CV de las autoras

Eva María Jiménez Andújar

Doctora en Ciencias de la Educación, graduada en Maestra en Educación Infantil, con Máster de Investigación en Antropología Aplicada, todo ello por la Universidad de Castilla-La Mancha. Actualmente es investigadora y profesora en el departamento de Ciencias de la Educación, en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza (España). Su docencia se vincula al Grado de Educación Primaria y Educación Infantil en todos sus niveles y sus líneas de investigación y publicaciones versan sobre la formación docente, género y coeducación y maestra rural. Sobre dichas temáticas ha participado como investigadora en varios proyectos y

ha impartido más de una decena de ponencias y comunicaciones sobre sus temas de investigación. Email: ejimenez@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5629-5894>

Estefanía Monforte García

Doctora en Ciencias de la Educación, licenciada en Psicopedagogía, graduada en Maestra en Educación Primaria en las especialidades de Lengua Extranjera Inglés y Educación Física. Ha cursado el Máster Oficial en Atención Integral a Personas con Discapacidad Intelectual. Desde 2008 hasta 2022 ha ejercido como maestra y asesora de formación en la escuela rural. En la actualidad es Profesora Interina en el departamento de Ciencias de la Educación, en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Su docencia se vincula a los Grados de Magisterio de Educación Primaria y Educación Infantil en todos sus niveles. Sus líneas de investigación están relacionadas con la historia de la educación, estudios de género e identidad, escuela rural e innovación educativa. Ha participado como investigadora en varios proyectos de innovación e investigación educativa y ha impartido numerosas ponencias y conferencias sobre sus temas de investigación. Email: emonforte@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

María Lourdes Alcalá Ibáñez

Doctora en Historia de la Educación, con mención de premio extraordinario. Investigadora en la Universidad de Zaragoza y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, en las especialidades de Orientación Escolar y Organización y Dirección de Centros por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Desde el 1993 hasta 2009 ha sido maestra en la escuela rural ocupando cargos de dirección. Desde el año 2011 pertenece al cuerpo de Inspectores de Educación. En la actualidad es profesora asociada del área de MIDE en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Zaragoza. Sus líneas de investigación están relacionadas con la historia de la educación vinculada a la escuela rural, la organización de centros educativos y el currículo escolar. Email: mlalcala@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9214-0910>