

## CURRÍCULUM OCULTO Y DESIGUALDADES DE GÉNERO: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

### HIDDEN CURRICULUM AND GENDER INEQUALITIES: A CRITICAL ANALYSIS OF THEIR EDUCATIONAL IMPLICATIONS

José Jesús Trujillo Vargas<sup>1</sup>

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) – España*

[jose.trujillo@unir.net](mailto:jose.trujillo@unir.net)

Ainhoa Arana Cuenca<sup>2</sup>

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), Madrid – España*

[ainhoa.arana@unir.net](mailto:ainhoa.arana@unir.net)

Enrique Javier Díez-Gutiérrez<sup>3</sup>

*Universidad de León – España*

[enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

Rosa Gómez del Amo<sup>4</sup>

*Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) – España*

[rosa.gomez@unir.net](mailto:rosa.gomez@unir.net)

**Resumen:** Objetivo: Analizar las manifestaciones del currículum oculto desde una perspectiva de género en contextos escolares, con el propósito de identificar dinámicas que perpetúan las desigualdades y elaborar orientaciones pedagógicas que promuevan una educación más equitativa. Metodología: Se desarrolló una revisión bibliográfica cualitativa, no sistemática, fundamentada en el análisis crítico del discurso. Se seleccionaron 180 documentos en español e inglés, provenientes de revistas indexadas, informes institucionales y textos académicos, seleccionados por su relevancia en el campo de la educación con perspectiva de género. El proceso de análisis consistió en una codificación abierta e inductiva de las principales categorías temáticas. Resultados: Se analizan cuatro ejes clave: (1) Currículum oculto y roles de género; (2) Libros de textos y materiales curriculares; (3) Educación afectivo-sexual en el ambiente escolar y (4) Formación inicial y permanente en igualdad. Conclusiones: Se constata una brecha entre el compromiso percibido del profesorado y su capacitación efectiva. Es necesario incorporar de forma transversal la perspectiva de género en la formación docente, revisar críticamente los materiales curriculares y establecer mecanismos de evaluación del impacto de las políticas de igualdad en contextos escolares. El currículum oculto debe ser abordado desde una pedagogía crítica y transformadora.

Orcid<sup>1</sup>: 0000-0002-6855-4929

Orcid<sup>2</sup>: 0000-0002-3583-0237

Orcid<sup>3</sup>: 0000-0003-3399-5318

Orcid<sup>4</sup>: 0000-0001-5861-9429

Recibido: 07.07.2025

Aceptado: 01.10.2025



**Palabras clave:** currículum oculto, género, estereotipos, formación docente, educación afectivo-sexual.

**Abstract:** Objective: To analyze the manifestations of the hidden curriculum from a gender perspective in school contexts, with the aim of identifying dynamics that perpetuate inequalities and developing pedagogical guidelines that promote more equitable education. Methodology: A qualitative, non-systematic literature review was conducted, grounded in critical discourse analysis. A total of 180 documents in Spanish and English were selected, including indexed journal articles, institutional reports, and academic texts, chosen for their relevance in the field of gender-focused education. The analysis process involved open and inductive coding of the main thematic categories. Results: Four key areas were identified and analyzed: (1) Hidden curriculum and gender roles; (2) Textbooks and curricular materials; (3) Affective-sexual education in the school environment; and (4) Initial and continuing teacher training in equality. Conclusions: A gap was found between teachers' perceived commitment to gender issues and their actual training. It is essential to integrate a gender perspective transversally in teacher education, critically review curricular materials, and establish mechanisms to evaluate the impact of equality policies in school settings. The hidden curriculum must be addressed through a critical and transformative pedagogy.

**Keywords:** hidden curriculum, gender, stereotypes, teacher training, affective-sexual education.

## 1. Introducción

En tiempos de negacionismo sistémico, cualquier reivindicación sobre igualdad de derechos de los grupos sociales vulnerables tiende a ser relativizada (Guzmán y Gorjón, 2019). Un ejemplo de ello es la igualdad entre hombres y mujeres. En general, muchas sociedades occidentales parten de la base, auspiciada por los medios de comunicación, de que la igualdad existente entre hombres y mujeres es algo palpable y que ya se ha conseguido en nuestras democracias, por lo que hay pocos motivos para seguir reivindicando medidas y programas de educación para la igualdad. Desde esta lógica, pareciera innecesario formar y educar por y para la igualdad y, con ello, deconstruir los estereotipos de género en la educación.

Sin embargo, el propio diccionario español nos da a conocer que el lenguaje, aunque polisémico, no tiene las mismas connotaciones, en su uso, cuando nos referimos a hombres y mujeres en los mismos términos. Un ejemplo lo podemos ver a través del documental de Jon Sistiaga (2017) titulado "Y Dios creó al hombre". En la primera escena se evidencia dicha desigualdad existente a través del significado de las palabras en nuestro lenguaje cotidiano:

**Tabla 1**

*Y Dios creó al hombre*

Manolo Cardo: "Zorro, héroe justiciero".	Blanca Portillo: "Zorra, puta"
Manolo Cardo: "Perro, el mejor amigo del hombre"	Blanca Portillo: "Perra, puta"
Manolo Cardo: "Golfo, descarado, pillo"	Blanca Portillo: "Golfra, puta"
Manolo Cardo: "Hombrezuelo, hombrecillo, mínimo, pequeño"	Blanca Portillo: "Mujerzuela, puta"
Manolo Cardo: "Guarro, sucio, que no se lava"	Blanca Portillo: "Guarra, puta"
Manolo Cardo: "Puto, don Juan"	Blanca Portillo: "Putra, puta"

Nota. Sistiaga, 2017

Los discursos que nos llegan a través de los medios de comunicación tienen un impacto significativo en la forma en la que entendemos y construimos nuestras mentalidades y realidades sociales. Lo que, a su vez, implica una incidencia en el imaginario de los y las jóvenes. En no pocas ocasiones, estos discursos están cargados de prejuicios y estereotipos que refuerzan las desigualdades de género (Bell, 2010; Eliaz y Spiegler, 2020; Díez-Bedmar, 2022). Es crucial que el alumnado aprenda a identificar y cuestionar estos discursos para desarrollar una visión crítica y feminista (Díez-Bedmar, 2024).

De igual forma que ocurre en los diferentes ámbitos de la sociedad, la educación se ha tenido que transformar a raíz de los cambios vivenciados en el siglo XXI. Por tanto, es de vital importancia continuar repensando qué tipo de formación estamos ofreciendo a nuestros alumnos y a nuestras alumnas, poniendo el foco de atención en si realmente los contenidos, los valores y las enseñanzas que impartimos son las más apropiadas para su desarrollo e integración en la sociedad actual (Gutiérrez-Ángel y Mercader-Rubio, 2023).

Las escuelas han sido reconocidas como contextos sociales, educativos y culturales claves en la producción y reproducción de la masculinidad tradicional hegemónica (Burin y Meler, 2000; Castañeda, 2002; Díez-Gutiérrez, 2015; Jiménez et al., 2023), lo que nos introduce en la diferenciación existente en el proceso educativo, en cuanto a los roles de género, que desemboca en la idea de Currículum Oculto de Género (COG).

Tal y como indicó Barbero (1996), el currículum oculto condiciona de manera decisiva la educación y la construcción del ideario de género. Esto concluyó en la idea

de COG, que es interpretado como un conjunto de valores, actitudes, prejuicios, estereotipos, creencias y sesgos que se transmiten en el sistema educativo, sin que estén explicitados en el plan de estudios (Moya y De Juanas, 2022). Además, se manifiestan en todas las áreas del currículo y en el establecimiento de las relaciones existentes en los centros y en las aulas escolares. Su abordaje en todo lo educativo supone una forma de concebir la educación y los desafíos pedagógicos del futuro (Pérez y Heredia, 2020).

A lo largo del tiempo, los chicos han sido socializados en el ámbito escolar para actuar activamente en la esfera pública y marcar distancia de todo lo que pueda asociarse con lo femenino o con identidades no heterosexuales. Sin embargo, en una realidad donde cada vez más mujeres adquieren visibilidad en lo público, acceden al mundo laboral y donde lo afectivo masculino está en proceso de transformación, surgen dinámicas que refuerzan estilos de masculinidad hegemónicos y tradicionales, intensificando particularmente el ejercicio de dominio y control sobre quienes se perciben como más vulnerables: mujeres, niñas y niños, y hombres con menor prestigio (Duarte, 2009). Así, muchos buscan reafirmar su masculinidad o virilidad, sobre todo ante quienes ponen en duda su posición en la estructura patriarcal. Como señala Viveros (2010), cuando un chico siente que no posee nada más, la masculinidad se convierte en uno de los pocos atributos de los que puede presumir, lo que lleva a la construcción de identidades masculinas que con frecuencia son defensivas y hasta violentas.

Por todo ello, en el presente trabajo, el objetivo es hacer una revisión sistemática de las manifestaciones del currículum oculto de género (COG) en contextos escolares, con el propósito de identificar dinámicas que perpetúan desigualdades y elaborar orientaciones pedagógicas que promuevan una educación más equitativa y con perspectiva de género.

## **2. Método**

La metodología utilizada en este trabajo ha sido una revisión bibliográfica no sistemática, cualitativa, centrada en el análisis teórico-ensayista (Pérez-Robles et al., 2024; Porlán et al., 2024), tras una exhaustiva selección bibliográfica fundamentada en la experiencia de los autores y las autoras del texto, como docentes-formadores en programas de innovación e investigación educativa. A diferencia de las revisiones sistemáticas (Page et al., 2021), las revisiones no sistemáticas ofrecen una perspectiva más flexible y discursiva, permitiendo integrar hallazgos clave de manera interpretativa (Morales, 2025).

En cuanto a la muestra integrante de la selección bibliográfica de este trabajo, se revisaron un total de 220 manuscritos en castellano e inglés, de bases de datos tales como: WOS, Dialnet y Google Académico, centrados en investigaciones reconocidas por su prestigio y relevancia en el ámbito educativo y publicadas en revistas de alto impacto revisadas por pares.

Los pasos que se han llevado a lo largo de este trabajo son los siguientes: (1) búsqueda y selección del tema, (2) búsqueda bibliográfica, (3) análisis de los documentos de dicha búsqueda, (4) aplicación de criterios de inclusión y exclusión, (5) análisis de los datos e interpretación de los resultados y, (6) discusión y conclusiones.

Se plantean unas condiciones de inclusión de las búsquedas realizadas para delimitar el rigor de la investigación concretándose en la tabla 1.

**Tabla 2**

*Criterios de inclusión y exclusión*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
1. Investigaciones y estudios publicados en revistas científicas, con acceso directo.	1. Documentos que no provengan de investigaciones científicas rigurosas y contrastadas.
2. Estudios entre el año 1980 y 2025.	2. Investigaciones publicadas antes de 1980.
3. El área de investigación es el educativo y pedagógico en los diferentes niveles educativos, partiendo de la formación inicial del profesorado en Educación Superior.	3. El área de investigación es otro diferente al educativo-pedagógico.
4. Resultados recogidos de investigaciones en el ámbito educativo español, latinoamericano y anglosajón.	4. Resultados diferentes al ámbito al educativo español, latinoamericano y anglosajón.

*Nota. Elaboración propia (2025)*

Para el análisis de los textos se utilizó el Análisis Crítico del Discurso (ACD), un enfoque que se ha ido constituyendo en un campo prometedor para la investigación educativa (Martínez y Flax, 2020; Martínez-Lirola, 2022). Las fases utilizadas (Wodak, 2015) en el ACD con los textos analizados, tras sucesivas lecturas iniciales, fueron: se realizó un análisis textual inductivo, completándose con un análisis de las prácticas discursivas y un análisis social, buscando desvelar cómo el currículum oculto de género sigue marcando el espacio escolar. A raíz de este trabajo se obtuvieron cuatro

dimensiones en las que fundamentamos la obtención de los resultados que se describen en el siguiente apartado:

- Currículum educativo, Currículum oculto y roles de género: el currículum educativo, en todas sus dimensiones, es un campo de disputa donde se juegan valores, creencias y formas de relación social. El currículum oculto, aunque invisible, tiene un impacto profundo en la construcción de identidades y en la reproducción o transformación de los roles de género. Reconocer su existencia y sus efectos es el primer paso para construir una escuela más justa, democrática e igualitaria.
- Libros de texto y materiales curriculares: los libros de texto y los materiales curriculares son instrumentos poderosos para la transmisión, cuestionamiento o perpetuación de los roles de género. Una representación equitativa y diversa no solo es deseable desde el punto de vista ético y legal, sino también imprescindible para el desarrollo integral de todas las personas.
- Educación afectivo-sexual en el ambiente escolar: la educación afectivo-sexual en el ambiente escolar es esencial para el desarrollo pleno, saludable y libre de toda persona. Al reconocer la sexualidad como parte natural y positiva de la vida, y al dotar a las y los estudiantes de herramientas para comprenderse, respetarse y cuidar de sí mismas y de quienes les rodean, se contribuye a la construcción de sociedades más justas, igualitarias y libres de violencia. Por ello, es imprescindible fortalecer y defender este tipo de educación en todos los contextos escolares, superando prejuicios y trabajando de manera conjunta con familias, comunidades y profesionales de la educación.
- Formación inicial y permanente en igualdad: la formación inicial y permanente en igualdad es una herramienta poderosa para transformar mentalidades, estructuras y relaciones. Su incorporación sistemática en todos los niveles educativos y ámbitos profesionales es indispensable para avanzar hacia una sociedad donde la igualdad y el respeto a la diversidad sean realidades cotidianas. Apostar por la formación en igualdad es apostar por sociedades más libres, solidarias y cohesionadas, donde todas las personas tengan las mismas oportunidades para desarrollarse plenamente.

### 3. Resultados

Se exponen los resultados obtenidos de esta revisión bibliográfica, a tenor de las siguientes categorías que se fueron obteniendo a raíz de la revisión y el análisis inductivo de la bibliografía seleccionada.

### **3.1. Currículum educativo. Currículum oculto y roles de género**

La escuela actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Uno de los procesos más significativos de reproducción social es el patriarcado, condicionado y favorecido por la cultura androcéntrica (Santos-Guerra, 1997). A pesar de que España cuenta con legislación que ampara la inclusión de la educación sexual en el currículo —como la Ley Orgánica 2/2010 sobre salud sexual y reproductiva—, su integración en las escuelas sigue siendo escasa, fragmentaria y muchas veces opcional (García-Rojas et al., 2022). En la mayoría de los casos, el abordaje que se realiza responde a un modelo biomédico-preventivo centrado en la evitación de riesgos, como el embarazo adolescente o las infecciones de transmisión sexual, dejando de lado dimensiones clave, como la afectividad, el consentimiento, la diversidad sexual o la construcción de relaciones igualitarias. Cunha-Oliveira et al. (2021) subrayan que, aunque la legislación en España y Portugal reconoce la necesidad de incorporar una perspectiva de género en la educación sexual, esta rara vez se refleja en la práctica educativa cotidiana. Solo una minoría de los programas identificados en la revisión incluía explícitamente enfoques de género, y su presencia en el aula depende en gran medida de la iniciativa del profesorado y de proyectos puntuales.

En el año 1968, Jackson acuña el término que hace referencia al significado latente de los contenidos, tareas e interacciones escolares, al que denomina currículum oculto (Jackson, 1991). El trabajo de Jackson (1991) se ha centrado en el estudio del currículum como factor socializador, cultura y productor de desigualdad implícita. Siguiendo a Flores (2005), dicho currículum comprende todos aquellos mensajes que se comunican en la escuela y que guardan relación intrínseca con los distintos elementos, mitos, creencias, rituales y prejuicios que a nivel histórico hemos aprendido y hemos transmitido sin ni siquiera ser conscientes de ello.

Este currículum juega un papel fundamental en la construcción de significados y valores que acontecen en la relación docente-discente, de hecho, trasciende ampliamente a la misma. Los profesores y las profesoras deben activar un clima de reflexión-acción continuo acerca del porqué y para qué de los contenidos culturales que se imparten en el aula (Torres, 1998), a fin de desentrañar los intereses y falacias existentes en el sistema socioeconómico y político actual, donde se normalizan las desigualdades como algo que ocurre de manera natural. La escuela, por lo tanto,

funciona como transmisora y generadora de contenidos culturales mediante el currículum formal, pero también de unos valores, códigos y emociones ligadas a un currículo oculto (Brítez, 2021).

Se trata de una de las herramientas o medios más poderoso para aprender las normas, valores y relaciones sociales que subyacen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas y en los centros de formación del profesorado, por lo que ensalza una parte de los códigos del sistema estructural vigente. Los alumnos no sólo aprenden conductas y conocimientos, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades, que, en muchas ocasiones, se permeabilizan desde el mesosistema o macrosistema (Devis et al., 2005).

El currículo oculto refleja, de manera directa e indirecta, el sentir de la comunidad educativa, su pensar, sus creencias, su manera de abordar la relación maestro-alumno, etc., ya que el currículo oculto termina siendo una herramienta para inculcar comportamientos a través de las características naturales y cotidianas dentro de un ambiente educativo (Aguilar, 2018).

Se han encontrado diversos estudios que ponen de manifiesto que la idea que se tiene de lo masculino y de lo femenino sigue siendo fuertemente estereotipada (Aguilar, 2021; Castrillo et al., 2021; Gouvias y Alexopoulos, 2018; Jiménez et al., 2023; Lee y Mahmoudi-Gahrouei, 2020; Ortega-Sánchez, 2022). En este sentido, las implicaciones del currículo oculto son significativas, en cuanto los aprendizajes y los patrones de comportamiento en la dinámica escolar se trasladan, de una forma u otra, al presente y al futuro de la vida familiar, social y profesional del alumnado. Todo ello, partiendo de una visión del mundo a través de la escuela que incide en la reproducción de los estereotipos de género (Gómez y Gallego, 2016).

Es, por tanto, a través del Currículum Oculto de Género donde se evidencia y se normaliza la diferenciación de género a tenor de una serie de dimensiones y factores que potencian la desigualdad (Instituto Andaluz de la Mujer, 2018, p.18), tal y como se muestra en la Tabla 3:

**Tabla 3**



*Dimensiones de género*

Dimensiones de género	Factores de desigualdad
Papeles y roles de género	Sobrecarga de trabajo, responsabilidad doméstica y de cuidados Uso diferencial del tiempo y espacios públicos
Acoso y control de los recursos	Falta de reconocimiento de la autoridad y de la capacidad de las mujeres Cultura androcéntrica y sexista de las organizaciones
Necesidades e intereses	Políticas públicas sin perspectiva de género Falta de reconocimiento de las necesidades de las mujeres
Valores sociales e influencias	Estereotipos de género

Fuente: Instituto Andaluz de la Mujer (2018, p. 18).

Las implicaciones del currículo oculto y de los estereotipos femeninos y masculinos que prevalecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje se constatan en los estudios de Treviño, et al., (2013) y Zúñiga y Cerros (2013). En dichos estudios estos estereotipos se manifiestan en:

- prácticas sexistas por parte del personal docente hacia el estudiantado y con sus pares académicos.
- prácticas de violencia y sexismo entre el estudiantado (violencia entre pares).
- el conjunto de agentes que participan en las universidades.

### 3.2. Libros de texto y materiales curriculares

La transmisión de valores sociales en la construcción de la identidad sexual se desarrolla, en gran medida, a través de experiencias que ocurren en contextos escolares (Sánchez, 2021). Siendo, por tanto, el currículo oficial una herramienta clave en la práctica docente para tratar de implementar la equidad de género (Briseño y Pérez, 2014). Sin embargo, cuando se habla de transmisión de valores o modelos de comportamiento, el currículo oculto cobra protagonismo en el aprendizaje del alumnado. Una de las claves que lo hacen visible son las actitudes y expresiones del profesorado (Carrasco, 2004; Torres, 2005).

Pese a que la Agenda 2030 ha priorizado entre sus objetivos la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y de las mujeres, los referentes legales-normativos y

la transcripción del currículum en el aula, se deja en manos del profesorado y en su capacidad formativa y de toma de decisiones la posibilidad de hacerla explícita en el aula (González, 2018; Martínez, 2007).

En el análisis de distintos trabajos sobre contenidos e imágenes de los libros de texto se pone de manifiesto que, de forma sistemática, la mujer está infrarrepresentada con respecto al hombre (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016; Gómez-Pintado y Marcellán, 2017; López-Navajas, 2014; Pellejero y Torres, 2011; Vaillo, 2016). Estas desigualdades en la representación femenina se revelan, especialmente, en áreas con corte más científico (De la Torre-Sierra y Guichot-Reina, 2023; Egea-Hernández et al., 2025). Esta circunstancia aunada con la asociación de las mujeres con actividades más tradiciones, como compras o moda puede afectar a la autoestima y el interés de las niñas en carreras STEM (De la Torre-Sierra y Guichot-Reina, 2023)

López-Navajas (2014) muestra que las mujeres aparecen en los libros de texto con carácter meramente excepcional. Sólo el 12% de los personajes de los libros analizados son mujeres, mientras que el porcentaje de mujeres que aparecen citadas es aún inferior, siendo tan solo del 7%. Estos datos se repiten en las diferentes asignaturas e incluso se van reduciendo a medida que avanzan los cursos, lo que implica que, “a medida que los contenidos ganan en profundidad, la mujer pierde peso en ellos” (López-Navajas, 2014, p. 293). Esta pérdida progresiva de presencia femenina en los libros de texto no es nueva, aunque este dato ya había sido constatado por Garreta y Careaga (1984) y Moro (1986, citado en Vaillo, 2016, p.102), en la década de los ochenta. Los libros de textos escolares pueden incidir en la construcción de imaginarios relativos a identidades y roles de género, muchas veces reforzando creencias sobre la posición social de hombres y mujeres (Fernández 2010; Mills y Mustapha, 2015).

Al igual que en las conclusiones obtenidas por Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016), que muestran que la presencia femenina en los libros de historia se reduce al 19%, a los hombres se les representa en una actitud de liderazgo o fortaleza, mientras que a las mujeres en una actitud pasiva. En cuanto al contexto, las mujeres están excluidas del ámbito militar, político y de poder, mientras que los hombres no son representados en el ámbito privado, familiar o doméstico.

Además, en los libros de texto y materiales curriculares a las mujeres se les asignan roles de menor prestigio y menos valorados a nivel social que al hombre, que suelen ser representados en actitudes más dominantes y con un estatus superior al de las mujeres (Good et al., 2010). Del mismo modo y, como regla general, el número de imágenes en

las que las mujeres son protagonistas es muy inferior: 67% hombres frente a un 20% de mujeres tal y como muestra el estudio de Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2014).

Los ámbitos en los que son representados mujeres y hombres son diferentes, siendo las mujeres excluidas de las esferas de poder y decisión (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016). Las actividades de riesgo y aventura son asignadas a los hombres, como muestran Moya-Mata et al. (2017). En el mismo sentido, se expresan los resultados obtenidos por Pellejero y Torres (2011) los cuales, al analizar los libros de texto de Matemáticas y Conocimiento del Medio, obtuvieron un porcentaje de 39,2% de personajes femeninos. Este porcentaje baja a un 11% de personajes femeninos en los libros de Matemáticas de la editorial Santillana, siendo la editorial menos equitativa.

A raíz del análisis de libros y su implicación en la configuración del Currículum Oculto de Género (COG) realizado por Jiménez et al. (2023), se halló que el 76% del alumnado presenta una visión androcéntrica propia de los libros de texto utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3.3. Educación afectivo-sexual en el ambiente escolar**

De acuerdo con la UNESCO (2019), la educación actual debe asegurar la igualdad real entre mujeres y hombres, promoviendo la coeducación de niñas y niños sin distinciones de género. Este enfoque busca establecer una perspectiva inclusiva, analizar de forma crítica las desigualdades existentes y adoptar una postura contraria a los estereotipos de género. De la misma forma, se subraya la importancia de que los planes de estudio y los materiales educativos promuevan una valoración equitativa de todas las personas. Igualmente, se recomienda que los programas de formación inicial para docentes incluyan contenidos que traten la igualdad. Por otro lado, hay quienes apoyan un modelo educativo segregado o diferenciado según el sexo, y sostienen que el debate entre educación separada y coeducación responde principalmente a factores políticos, ideológicos y religiosos, más que a evidencias científicas (Gordillo, 2017; Vizoso-Gómez, 2023).

El currículo oculto de género en la educación afectivo-sexual en las aulas españolas sigue siendo un desafío importante. Aunque existen avances legislativos y una mayor visibilidad de la diversidad, la integración real de la perspectiva de género en la educación formal es limitada y enfrenta resistencias. Meyer et al. (2016) establecieron varias barreras sistémicas a las que los educadores deben enfrentarse en su labor docente, como la persistencia de expresiones transfóbicas, el etnocentrismo, o la limitación en su formación.

Diversos estudios han recogido la voz del alumnado para evaluar la calidad y pertinencia de la educación sexual recibida. En la investigación realizada por Díaz-Rodríguez et al. (2024), adolescentes españoles manifestaron una fuerte demanda de una educación sexual más realista, participativa y contextualizada en sus experiencias vitales. Los y las jóvenes critican la excesiva medicalización y la falta de conexión con los aspectos emocionales y relacionales de la sexualidad, y reclaman que estos contenidos sean impartidos por personas formadas específicamente en la materia. Este aspecto ha sido corroborado en el estudio realizado García-Barba et al. (2025) y Cunha-Oliveira et al. (2021), cuya principal conclusión ha sido que la educación sexual en los centros educativos de secundaria en España aún es muy limitada, siendo los temas biológicos los que tiene más probabilidad de cubrirse.

Rodrigues et al. (2024), en una revisión sistemática reciente, concluyen que las fuentes de educación sexual que integran aspectos afectivos y relacionales tienen un impacto más positivo sobre el bienestar sexual de los jóvenes que aquellas centradas exclusivamente en el riesgo. En este sentido, los programas escolares estructurados, cuando incluyen una perspectiva crítica y basada en derechos, son más eficaces que la información recibida por otras vías (Cunha-Oliveira et al., 2021). Entre los programas e iniciativas que se han puesto en marcha se puede destacar la impartición de conferencias didácticas, talleres participativos y de codiseño, escritura reflexiva y aprendizaje-servicio con duración variable, aunque su validez no está del todo clara ya que la evaluación del impacto es limitada y no suele ir más allá del nivel de aceptación (Condrón et al., 2022).

### **3.4. Formación inicial y permanente en igualdad**

Los factores asociados a la construcción de representaciones y la conformación de actitudes hacia la diversidad sexual se relacionan con la identidad de género y las propias orientaciones afectivo-sexual del alumnado y de los docentes, así como las acciones específicas que se desarrollan en una institución educativa (Ortega-Sánchez et al., 2025). Por ello, la preparación del profesorado emerge como uno de los factores críticos para la implementación efectiva de una educación afectivo-sexual integral. Los estudios revelan una importante brecha entre el marco legal y la formación real del profesorado en ejercicio. García-Rojas et al. (2022) concluyen que la mayoría de los futuros docentes universitarios no recibe formación sistemática sobre sexualidad, salvo en asignaturas opcionales o bajo enfoques estrechamente vinculados a la igualdad de género, lo que limita su capacidad para abordar la sexualidad en el aula de manera holística e inclusiva. Por ello, tal y como sugieren Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo

(2022), es importante realizar una reflexión explícita sobre las percepciones, experiencias y actitudes del futuro profesorado para fomentar entornos educativos seguros e inclusivos.

Por su parte, Ortega-Sánchez et al. (2025) encontraron que, aunque muchos docentes perciben estar comprometidos con la igualdad de género, existen carencias notables en conocimientos específicos sobre diversidad sexual, identidades de género y coeducación, lo que conduce a prácticas pedagógicas poco efectivas o incluso reproductoras de estereotipos. Los estudios realizados por Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo (2022), así como por Amigo-Ventureira et al. (2022), subrayan que los futuros docentes muestran actitudes más favorables ante la perspectiva de género que los docentes en activo, lo que apoya la importancia de una formación específica durante su formación.

Programas como REFLECT han demostrado que la formación específica en igualdad puede aumentar la capacidad de los docentes para promover la equidad y la percepción de justicia en el aula, ayudando a que los estudiantes desarrollen su potencial sin restricciones de género (Kollmayer et al., 2020). Además, la formación en igualdad en la educación superior es vista como una herramienta clave para sensibilizar y dotar de competencias a los estudiantes, aunque la literatura señala que aún falta coherencia y evaluación de impacto a largo plazo en estas intervenciones (Condrón et al., 2024).

Los programas de formación en perspectiva de género más exitosos combinan innovación docente, formación específica y transversalidad en los planes de estudio. Aunque existen avances, la integración plena y homogénea de la perspectiva de género en la formación docente aún es un desafío pendiente.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Como hemos podido comprobar a lo largo de este análisis bibliográfico, actualmente existen barreras en el contexto universitario que impiden la implementación de la equidad y la igualdad de género. La relación entre perspectiva de género y formación docente en el contexto universitario sobresale como una relación imprescindible, siendo la comunidad académica quien debe favorecer este tipo de experiencias diarias para que se traspasen también al estudiantado.

Los resultados de esta revisión permiten constatar que, a pesar de los avances normativos y discursivos en torno a la igualdad de género en el ámbito educativo, persisten múltiples formas de reproducción de desigualdades a través del currículo

oculto, de los materiales escolares y de la formación docente. Esta permanencia de estereotipos y sesgos no explícitos sugiere que las políticas educativas por sí solas no son suficientes para transformar las estructuras simbólicas que sostienen la desigualdad de género.

El currículum oculto, entendido como el conjunto de valores, actitudes, expectativas y roles que se transmiten sin estar formalmente establecidos, se revela como un espacio clave de análisis y de intervención pedagógica. Diversos estudios han confirmado que el profesorado, aun sin ser consciente de ello, puede reproducir modelos androcéntricos a través de prácticas cotidianas (Moya y De Juanas, 2022). Este fenómeno no solo moldea la identidad del alumnado, sino que limita sus expectativas y condiciona su proyección social y profesional.

En este sentido, resulta preocupante la evidencia recurrente sobre la infrarrepresentación femenina en libros de texto, particularmente en áreas como las ciencias, las matemáticas y la historia (De la Torre-Sierra y Guichot-Reina, 2023; López-Navajas, 2014). La escasa presencia de referentes femeninos, y la frecuente asociación de las mujeres con roles pasivos o tradicionalmente femeninos, contribuye a consolidar una imagen sesgada del mundo y dificulta la identificación del alumnado femenino con trayectorias de éxito en campos históricamente masculinizados.

Asimismo, el estudio constata que la educación afectivo-sexual, a pesar de su inclusión en marcos normativos, continúa siendo abordada desde una perspectiva biomédica y preventiva, dejando fuera dimensiones clave, como el consentimiento, la afectividad o la diversidad (Cunha-Oliveira et al., 2021; Díaz-Rodríguez et al., 2024). Esta limitación se vincula directamente con la escasa o deficiente formación del profesorado en esta área, lo cual se traduce en prácticas poco inclusivas o directamente silenciadoras de la diversidad sexual y de género.

Uno de los hallazgos más relevantes de esta revisión es la brecha entre las actitudes del profesorado en formación y las del profesorado en ejercicio. Mientras que los futuros docentes parecen mostrar una mayor apertura hacia la perspectiva de género, esta disposición no siempre se traduce en competencias efectivas para implementar prácticas coeducativas en el aula (Amigo-Ventureira et al., 2022; Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo, 2022). En este sentido, programas como REFLECT (Kollmayer et al., 2020) han demostrado la eficacia de la formación específica en igualdad para transformar las prácticas docentes y reducir la reproducción de estereotipos.

Desde una perspectiva crítica, es evidente que la transformación del sistema educativo no puede limitarse a la incorporación de contenidos sobre igualdad, sino que debe implicar una revisión profunda de las estructuras pedagógicas, organizativas y simbólicas que configuran la escuela. La transversalización de la perspectiva de género debe incluirse de manera efectiva en todos los niveles del sistema educativo, con una formación inicial y continua que permita al profesorado identificar, cuestionar y transformar las dinámicas del currículum oculto.

A la luz del análisis realizado, se pueden extraer las siguientes conclusiones y recomendaciones mostradas en la Figura 1:

**Figura 1**

*Recomendaciones para incorporar la perspectiva de género en educación*



Nota. Elaboración propia (2025)

La incorporación de la perspectiva de género en la formación docente debe ser de manera obligatoria y transversal, ofreciendo herramientas teóricas y metodológicas para identificar y abordar el currículum oculto de género, y no limitarse a asignaturas optativas o iniciativas puntuales.

Se deben revisar críticamente los materiales curriculares, especialmente los libros de texto, para asegurar una representación equitativa de mujeres y hombres, eliminando estereotipos y promoviendo modelos diversos de identidad.

Se deben fomentar prácticas pedagógicas reflexivas y coeducativas, que permitan al profesorado analizar sus propios discursos y actuaciones, así como promover entornos inclusivos, críticos y emancipadores.

En cuanto a los programas educativos, se deberían desarrollar de forma estructurada, para trabajar la educación afectivo-sexual, integrando la perspectiva de género y la diversidad afectiva y sexual e incorporando la voz del alumnado en su diseño y evaluación.

Sería necesario establecer mecanismos de evaluación del impacto de las políticas de igualdad en contextos escolares, con indicadores cualitativos y cuantitativos que permitan valorar su implementación real y su incidencia en el cambio cultural.

Y, por último, impulsar proyectos de innovación e investigación educativa centrados en la perspectiva de género, que generen conocimiento aplicable y fomenten el desarrollo profesional del profesorado comprometido con la equidad.

En definitiva, avanzar hacia una educación con perspectiva de género requiere superar el enfoque meramente declarativo o normativo y asumir un compromiso real con la transformación de las estructuras escolares, visibilizando y desarticulando los mecanismos del currículum oculto que perpetúan la desigualdad.

Como limitaciones de esta investigación, señalar que la revisión no sistemática realizada limita la reproducibilidad y aumenta el riesgo de sesgo de selección (Morales, 2025). Indicar igualmente que esta revisión ha sido de literatura actual que quizás reproduce lo que hemos señalado en la introducción: el optimismo de considerar que el COG ya no es un tema excesivamente relevante porque el espacio escolar se considera igualitario. Por eso creemos que en futuras investigaciones deberíamos seguir profundizando en la realidad actual educativa de los centros, especialmente en secundaria, donde vemos cómo tantos jóvenes son cada vez más de derechas, machistas y rechazan más la diversidad sexual, según los últimos informes (Feixa, 2025).

## 5. Bibliografía

- Aguilar, J. S. (2021). Gender representation in EFL textbooks in basic education in Mexico. *Mextesol Journal*, 45(1), 1–9. <https://doi.org/10.61871/mj.v45n1-11>
- Aguilar, M. C. (2018). La influencia del currículum oculto en la formación de los estudiantes. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 38, 99–118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=652813>
- Amigo-Ventureira, A. M., DePalma, R. & Durán-Bouza, M. (2022). Homophobia and transphobia among Spanish practicing and future teachers. *American Journal of Sexuality Education*, 17(3), 277–303.



- Barbero, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio. *Revista de Educación*, 52(1), 13–49.
- Bell, S. (2010). Women in Science: The persistence of gender in Australia [Mujeres en la ciencia: la persistencia del género en Australia]. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 47–65.
- 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](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361)
- Briseño, M. L., & Pérez, M. G. (2014). Aportes de la perspectiva de género a la reflexión sobre la neutralidad del currículum. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*, 65, 97–118. <https://bit.ly/2PQhPWv>
- Burin, M., & Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Paidós.
- Carrasco, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 6, 75–87.
- Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. Grijalbo.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N. & 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>
- Cisterna, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE*, 1, 45–55.
- Condrón, C., Power, M., Mathew, M. & Lucey, S. M. (2023). Gender equality training for students in higher education: protocol for a scoping review. *JMIR Research Protocols*, 12(1), e44584. <https://doi.org/10.2196/44584>
- Cunha-Oliveira, A., Camarneiro, A. P., Gomez-Cantarino, S., Cipriano-Crespo, C., Queiros, P. J. P., Cardoso, D. & Ugarte-Gurrutxaga, M. I. (2021). The integration of gender perspective into young people's sexuality education in Spain and Portugal: Legislation and educational models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 11921. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211921>
- De la Torre-Sierra, A. M., & Guichot-Reina, V. (2023). The representation of gender stereotypes in Spanish mathematics textbooks for elementary education. *Sexuality & Culture*, 27(4), 1481–1503. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103810>

- Devis, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73–90.
- Díez-Bedmar, M. C. (2022). Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS*, 11, 6–19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>
- Díez-Bedmar, M. C. (2024). De la Academia a la sociedad: formar docentes con perspectiva de género para el desarrollo de una ciudadanía democrática y éticamente comprometida. En Y. Caballero-Aceituno & C. M. Gálvez-Sánchez (Coords.), *De la violencia de género a los contrarrelatos feministas. Estudios multidisciplinares* (133–142). Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79–98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>
- Díaz-Rodríguez, M. V., Perelló, V. B. I., Granero-Molina, J., Fernández-Medina, I. M., Ventura-Miranda, M. I. & Jimenez-Lasserrotte, M. D. M. (2024). Insights from a qualitative exploration of adolescents' opinions on sex education. *Children*, 11(1), 110. <https://doi.org/10.3390/children11010110>
- Duarte, K. (2009). Varones jóvenes de sectores empobrecidos y privilegios: ¿Por qué cambiar? Seminario Masculinidades y Políticas Públicas, Involucrando Hombres en la Equidad de Género. Universidad de Chile.
- Egea-Hernández, M., Pinos-Navarrete, A. & Maroto-Martos, J. C. (2025). An analysis of the inclusion and depiction of gender perspective in Spanish geography textbooks. *Journal of Geography*, 124(2), 23–34. <https://doi.org/10.1080/00221341.2025.2463667>
- Eliaz, K. & Spiegler, R. (2020). A model of competing narratives. *American Economic Review*, 110(12), 3786–3816. <https://doi.org/10.1257/aer.20191099>
- Feixa, C. (Dir.). (2025). *Informe Juventud en España 2024. Entre la emergencia y la resiliencia*. Instituto de la Juventud.
- Fernández, M. (2010). Las mujeres en el discurso pedagógico de la historia. Exclusiones, silencios y olvidos. *Universum*, 25(1), 84–99. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-23762010000100007>

- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67–86. <https://doi.org/10.35362/rie380831>
- García-Barba, M., Elipe-Miravet, M., Byers, E. S. & Brassard, A. (2025). Too little too late: Perceptions of sexual health education in Spain. *International Journal of Sexual Health*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/19317611.2025.2511898>
- García-Rojas, A. D., Hernando-Gómez, Á., Aguaded Gómez, J. I. & García-Prieto, F. J. (2022). Sex and affective education at university: Evaluation of the training of students. *Sustainability*, 14(9), 5460. <https://doi.org/10.3390/su14095460>
- Garreta, P. y Careaga, N. (1987). *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Instituto de la Mujer.
- Gómez, C. J. y Gallego, 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. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- 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. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- Gómez-Pintado, A. y Marcellán, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca. *Educación XXI*, 20(1), 113–135. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17510>
- González, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1–21. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Good, J. J., Woodzicka, J. A., & Wingfield, L. C. (2010). The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. *Journal of Social Psychology*, 150(2), 132–147. <https://doi.org/10.1080/00224540903366552>
- Gordillo, E. G. (2017). Educación diferenciada y coeducación: continuar el debate y proteger la ciencia. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 255–271. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-05>
- Gouvias, D., & Alexopoulos, C. (2016). 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>

- Gutiérrez-Ángel, N. y Mercader-Rubio, I. (2023). El profesorado en formación ante una perspectiva feminista: la importancia de la alfabetización digital. En R. Jiménez y L. Triviño (Coords.), *Pedagogía digital feminista en educación superior* (pp. 17–28). Dykinson.
- Guzmán, R., & Gorjón, M. C. (Coords.). (2019). *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género*. Universidad de Salamanca.
- Huertas-Abril, C. A., & Palacios-Hidalgo, F. J. (2022). LGBTQ+ issues in teacher education: A study of Spanish pre-service teachers' attitudes. *Teachers and Teaching*, 28(4), 461–474. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062740>
- Instituto Andaluz de la Mujer. (2018). *Manual práctico para la identificación de las desigualdades de género*. Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jiménez, E. M., Monforte, E. y Alcalá, 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>
- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Lüftenegger, M., Finsterwald, M., Spiel, C. y Schober, B. (2020, julio). REFLECT—A teacher training program to promote gender equality in schools. *Frontiers in Education*, 5, 136. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00136>
- 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 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo.
- Llorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2015). *La mujer en los libros de texto de bachillerato en España*. Santillana.
- 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>
- Martínez, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287–306.
- Martínez, M. y Flax, R. (2020). Desalienar el ACD: Una revisión de la noción de ideología para devolver la crítica marxista al análisis crítico del discurso. *Pensamiento al Margen*, 12, 54–66.

- Martínez-Lirola, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Comares.
- Meyer, E. J., Tilland-Stafford, A. & Airton, L. (2016). Transgender and gender-creative students in PK-12 schools: what we can learn from their teachers. *Teachers College Record* *Voice Scholarship Education*, 118, 1–50. <https://doi.org/10.1177/016146811611800806>
- Mills, S. & Mustapha, A. (2015). *Gender representations in learning materials. International perspectives*. Routledge.
- Morales, L. R. (2025). La revisión de la literatura en el proceso de investigación. En S. Spiritto (Coord.), *La creación de conocimiento en ciencias sociales: Una guía para investigadores y tesis* (pp. 83–108). Universidad Católica Andrés Bello.
- Moya, I. & 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>
- Moya-Mata, I., Ruiz-Sanchis, L., Martín, J., & Ros, C. (2017). Estereotipos de género en las imágenes que representan las actividades en el medio natural en los libros de Educación Física de Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(40), 15–24. <https://doi.org/10.12800/ccd.v14i40.1222>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). *Right to education handbook*. UNESCO.
- 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>
- Ortega-Sánchez, D., Sanz de la Cal, E., Ibáñez Quintana, J. & Encabo-Fernández, E. (2025, febrero). Affective-sexual and gender diversity in Spanish education: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, 10, 1333713. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1333713>
- Page, M. J., McKenzie, J. E. & Bossuyt, P. M. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pellejero, 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, 303–304. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-005>

- Pérez, P. B., & Heredia, 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-Robles, A., Trujillo-Vargas, J. J. y Perlado, I. (2024). Aportaciones investigativo-formativas sobre el decrecimiento para la formación docente universitaria [Investigative-training contributions on degrowth for university teacher training]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-450>
- Porlán, R., Pérez-Robles, A. y Delord, G. (2024). La didáctica de las ciencias y la formación docente del profesorado universitario. *Enseñanza de las Ciencias*, 42(1), 5–22. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5998>
- Rodrigues, D. L., Carvalho, A. C., de Visser, R. O., Lopes, D. & Alvarez, M. J. (2024). Do different sources of sexuality education contribute differently to sexual health and well-being outcomes? Examining sexuality education in Spain and Portugal. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(9), 2616–2645. <https://doi.org/10.1007/s10508-024-02866-6>
- Sánchez, B. (2021). The training of primary education teachers in gender diversity. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253–266. <http://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Santos-Guerra, M. A. (1997). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*. Universidad de Málaga.
- Sistiaga, J. (2017, noviembre 22). Tabú: Machismo: Y Dios creó al hombre [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=i7atPINmOaY>
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- Treviño, E., Toledo, G. y René-Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40–62. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.1.2013.4>
- Vaillo, M. (2016). *Recomendaciones para introducir la igualdad en los libros de texto*. Instituto de la Mujer.
- Viveros, M. (2010). *Una entrevista con Mara Viveros*. CLACSO.
- Vizoso-Gómez, C. (2023). Formación del profesorado en neuroeducación para promover la coeducación [Teacher training in neuroeducation to promote co-education]. *iQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 6, 1–17. <https://doi.org/10.6018/igual.535681>

Zúñiga, M. y Cerros, E. (2013). Entornos laborales agresivos y redes sociales. Un estudio con académicas de Universidades Estatales Mexicanas. En A. Flores & A. Espejel (Coords.), *Género y desarrollo. Problemas de la población 1* (pp. 133–153). Universidad Autónoma de Tlaxcala.

**Cómo referenciar este artículo(\*)/How to reference this article(\*):**

Trujillo Vargas, J.J. et alt.: currículum oculto y desigualdades de género: Un análisis crítico de sus implicaciones educativas. *iQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 9, 142-164-, doi: 10.6018/iqual.670701

Trujillo Vargas, J.J. et alt.: currículum oculto y desigualdades de género: un análisis crítico de sus implicaciones educativas. [Hidden curriculum and gender inequalities: A critical analysis of their educational implications] *iQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 9, 142-164-, doi: 10.6018/iqual.670701

(\*) Responde a una contribución conjunta en todos los apartados.