



---

**EL CURRÍCULUM OCULTO EN LAS EDICIONES  
ANDALUZAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS Y  
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

**Trabajo de Fin de Grado**

---

**AUTORA: María Muñoz Carrión**

**TITULACIÓN: Grado en Educación Primaria**

**FACULTAD: Facultad de Ciencias de la Educación**

**UNIVERSIDAD: Universidad de Sevilla**

**MODALIDAD: Investigación en el ámbito de la educación**

**TUTOR: Dr. Jaime Puig Guisado**

# Índice

1. Introducción	
1.1. Justificación.....	3
1.2. Estado de la cuestión	
1.2.1. Currículum oculto.....	7
1.2.2. Breve recorrido por anteriores investigaciones sobre temas similares.....	11
1.2.3. Legislación española y andaluza en materia de Educación.....	13
1.3. Metodología.....	15
2. Resultados.....	19
3. Discusión.....	27
4. Conclusiones.....	31
5. Referencias bibliográficas.....	33
6. Anexos	
6.1. Imágenes digitalizadas	
6.1.1. Selección de imágenes de <i>New High Five! Andalusian Edition</i> .....	37
6.1.2. Selección de imágenes de <i>Go! Andalusian Edition</i> .....	60
6.1.3. Selección de imágenes de <i>Lengua Andalucía</i> .....	81
6.1.4. Selección de imágenes de <i>Lengua Castellana Andalucía</i> .....	109
6.2. Hoja de registro.....	130
6.3. Registro de las imágenes	
6.3.1. Registro de las imágenes de <i>New High Five! Andalusian Edition</i> .....	132
6.3.2. Registro de las imágenes de <i>Go! Andalusian Edition</i> .....	134
6.3.3. Registro de las imágenes de <i>Lengua Andalucía</i> .....	136
6.3.4. Registro de las imágenes de <i>Lengua Castellana Andalucía</i> .....	138
6.4. Resultados en porcentajes y a través de gráficos por subvariable o indicador	
6.4.1. Resultados de <i>New High Five! Andalusian Edition</i> .....	140
6.4.2. Resultados de <i>Go! Andalusian Edition</i> .....	145
6.4.3. Resultados de <i>Lengua Andalucía</i> .....	150
6.4.4. Resultados de <i>Lengua Castellana Andalucía</i> .....	155

# EL CURRÍCULUM OCULTO EN LAS EDICIONES ANDALUZAS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS Y LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

María Muñoz Carrión

Universidad de Sevilla

**Resumen:** El objetivo de este trabajo de investigación se centra en analizar el currículum oculto que incluyen las imágenes de los libros de texto de inglés y de lengua castellana y literatura respecto a las variables “género”, “edad”, “diversidad sexual” y “cultura andaluza” para conocer si la enseñanza de la lengua, ya sea primera o extranjera, se encuentra estereotipada en el contexto andaluz. Se han seleccionado cuatro ediciones andaluzas de libros de texto creados por las editoriales más usadas en esta comunidad autónoma. A través del análisis del contenido de tipo cuantitativo como metodología elegida, se ha concluido que los libros de texto muestran estereotipos implícitos respecto a las variables “género”, “edad” y “diversidad sexual”, aunque se puede ver una tendencia a reducir estos, sobre todo, respecto al género. Esto muestra que la enseñanza de la lengua en Andalucía se encuentra estereotipada y atenta contra el cumplimiento de leyes que recogen la promoción de la igualdad. De manera simultánea, se ha comprobado que las ediciones andaluzas no son efectivas en la enseñanza de la cultura andaluza y se ha realizado un estudio diacrónico del currículum oculto respecto a las variables “género”, “edad” y “diversidad sexual”.

**Palabras clave:** currículum oculto, imágenes, ediciones andaluzas, lengua castellana y literatura, inglés.

**Abstract:** The aim of this investigation is to analyse the hidden curriculum which is included through images in Spanish and English textbooks as for the variables “gender”, “age”, “sexual diversity” and “Andalusian culture” in order to know if the language learning (first language or foreign language) transmits stereotypes in the Andalusian context. Four Andalusian editions which have been created by the main publishing houses in this Spanish area have been chosen. The results obtained through the quantitative content analysis methodology show that there are some implicit stereotypes in the textbooks as for the variables “gender”, “age” and “sexual diversity”. However, it is possible to identify a tendency to reduce them. Therefore, language learning in Andalusia transmits stereotypes and it threatens some laws about equality. Simultaneously, the results show that Andalusian editions are not effective to learn the Andalusian culture and they allow to make a diachronic analysis as for “gender”, “age” and “sexual diversity”.

**Key words:** hidden curriculum, images, Andalusian editions, Spanish Language and Literature, English Language.

## **1.- Introducción**

La promoción de la igualdad entre personas y el respeto a la diversidad se convierte en un tema a la orden del día e, incluso, incuestionable al incluirse artículos legislativos de obligado cumplimiento a su favor. Existen artículos específicos que velan por una educación basada en la igualdad y diversidad. Esta investigación nace para comprobar el cumplimiento de tales artículos en los materiales usados en el aula, concretamente, en los libros de texto. Se ha utilizado el análisis del contenido, como metodología, para detectar la presencia o ausencia de estereotipos negativos en las imágenes de cuatro libros de texto utilizados en las áreas de lengua castellana y literatura y lengua inglesa y que son específicos para el contexto andaluz (ediciones andaluzas) en cuanto a cuatro variables: “género”, “edad”, “diversidad sexual” y “cultura andaluza”. Se pretende comprobar si la enseñanza de la lengua, ya sea primera o extranjera, en el contexto andaluz se encuentra estereotipada y, por tanto, atenta contra la formación del alumnado en valores coherentes con los avances en la sociedad actual, tales como la igualdad, la tolerancia o la diversidad; si las ediciones andaluzas necesitan ser revisadas para mostrar una visión igualitaria y para cumplir de manera eficaz con el objetivo impuesto por ley de enseñar los rasgos de la cultura andaluza, y si el currículum oculto ha mantenido estereotipos o ha incluido valores inclusivos desde el franquismo hasta la actualidad.

### **1.1.- Justificación**

Para entender verdaderamente la necesidad de realizar la investigación que, posteriormente, se detalla, hay que partir de los conceptos de socialización y educación. La socialización hace referencia a la asimilación y adaptación a las normas, pautas y características por las que se rige la sociedad en la que el individuo vive, mientras que la educación consiste en analizar críticamente esas pautas (Santos Guerra, 1996, p.2). Aunque la función básica de la escuela se correspondería con educar, la socialización se convierte en un acto muy frecuente por parte de esta institución haciendo que se transforme en una fuente de socialización principal en la infancia. Que se incluya la socialización como una función básica de la escuela y de la Educación Primaria, teniendo en cuenta el objetivo general de esta etapa (el desarrollo integral del alumnado) en el que el factor social se encuentra inmerso, no resulta problemático. La cuestión radica en aquellos sistemas de valores e ideas que son transmitidos por esta, en sí esos sistemas de valores e ideas son adecuados y, por tanto, incluyentes y no excluyentes y se corresponden con los de la sociedad del momento. En términos generales, la escuela como

institución socializadora perpetua valores e ideas arcaicos que son portadores de una gran cantidad de prejuicios y estereotipos. Es decir, la escuela los transmite como verdades absolutas sin la intención de hacer un análisis de ellos, de cuestionarlos y transformarlos, dando lugar a que el alumnado se forme una imagen estereotipada de la sociedad en sí y, por tanto, condicionando la imagen que el alumnado se puede crear con respecto a diferentes aspectos sociales, por ejemplo, qué significa ser mujer o qué significa ser de raza blanca.

De hecho, la socialización no solo se transmite de manera explícita, sino también a través de elementos no explícitos que pasan desapercibidos para el alumnado y profesorado (Santos Guerra, 1996, p.2), impidiendo la conciencia de ellos y, por tanto, la posibilidad de transformación. Esos elementos no explícitos constituyen el currículum oculto, categoría global a analizar en esta investigación, y son muy variados, destacando el libro de texto y sus componentes, entre otros.

El libro de texto se considera un recurso fundamental en el aula, incluso en la época actual, debido a sus múltiples funciones, que se pueden resumir en la inclusión de la totalidad del currículum, como indica Selander (1995, citado en Guijarro Ojeda, 2005, p. 32), y en la facilitación y unificación del conocimiento entre docentes y discentes, sobre todo, en el área de lengua extranjera (Balteiro, 2016, p. 727). Su necesidad y uso generalizado en las distintas asignaturas le otorga un poder considerable como material didáctico y como elemento socializador. A través de las imágenes y del lenguaje utilizado en los libros de texto, estos transmiten estereotipos que atentan contra la diversidad y diferencia sin que ninguna persona implicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea consciente de ello e intente mediar los significados transmitidos. De hecho, los textos escolares y sus imágenes son considerados como contribuyentes a la homogeneización de la sociedad (Cantillo Barrios, 2016, p. 97) y, por tanto, como excluyentes de aquellos colectivos que se alejan de la norma imperante y homogénea establecida en la sociedad de generación en generación. Los significados implícitos que transmiten los textos escolares y sus imágenes tienen mayor calado que aquellos que se exponen de manera explícita para su aprendizaje, pues el currículum oculto tiene el poder de reforzar o contradecir el explícito (López Medina, 2020, p. 75). Esto demuestra una gran repercusión del primero en la configuración de la personalidad y del pensamiento del alumnado, siendo determinante en sus actuaciones futuras en la sociedad.

Considerando los anteriores aspectos, esta investigación resulta de gran interés para poder tomar conciencia de aquellos estereotipos que se transmiten de forma implícita en cualquier

aula que hace uso del libro de texto<sup>1</sup> y, por tanto, ser capaces de hacerlos explícitos para mediar aquellos significados perjudiciales que se transmiten sobre determinados colectivos. Se hace necesario realizar esta investigación para conocer hasta qué punto los libros de texto reproducen los mismos valores que hace décadas, no dejando paso a los nuevos avances respecto a igualdad e inclusión.

La identificación de esos estereotipos en cada una de las áreas del currículum escolar es fundamental, pero, incluso, se puede reconocer una mayor importancia en el área de la primera lengua y de la lengua extranjera por varias razones. Por un lado, como indica Montgomery (2008, p.73), si el aprendizaje de las lenguas, es decir, el código de comunicación, incluye estereotipos, estos serán proyectados en la comunicación por parte del alumnado con otras personas de su misma sociedad. En el caso del contexto educativo andaluz y español, las lenguas que se usan como código de comunicación son el español, al ser la lengua primera y oficial en el país, y el inglés, la cual se convierte en la primera lengua extranjera enseñada en la mayoría de aulas españolas y la cual se utiliza como lengua de enseñanza junto al español en determinadas experiencias de aprendizaje (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 3). Esto muestra la importancia de estas lenguas en la sociedad española, unido a que estas son consideradas necesarias para el intercambio y divulgación científica y el trasvase cultural (Gómez Parra y Huertas Abril, 2019, p. 90). Esta importancia se plasma en el sistema educativo español a través de la denominación de la lengua castellana y literatura y del inglés como materias troncales, es decir, aquellas obligatorias que deben ocupar, al menos, la mitad del horario escolar. Según la *ORDEN de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía* (p. 696), la lengua castellana y literatura recibe como mínimo cinco tramos horarios de cuarenta y cinco minutos en la semana escolar y el inglés, tres tramos horarios. El número de sesiones es ampliable, pero, considerando únicamente las horas mínimas, la lengua castellana y literatura recibe el mayor número de horas en la semana escolar (junto a matemáticas), seguida por el inglés, lo cual refuerza la importancia de estas asignaturas en el sistema educativo español y, en concreto, en el andaluz. Por otro lado, cabe destacar que la lengua no es neutral, es decir, toda lengua transmite una ideología a través de los subcódigos ideológicos que esta envuelve, dando lugar a la consagración de diferencias y superioridades entre colectivos sociales (Reboul, 1986, p. 37). Por ejemplo, tal y como apunta Moreno Martínez (2021, p. 9), el uso del masculino genérico transmite una posición ideológica

---

<sup>1</sup> Según Fernández Palop y Caballero García (2017), el libro de texto se utiliza en la amplia mayoría de aulas españolas.

machista pues muestra una invisibilidad de la mujer o superioridad del hombre desde el punto de vista discursivo. Así, la lengua incluirá unos u otros subcódigos ideológicos según aquellos valores y pensamientos que se manejan en la sociedad actual, estando la lengua en constante evolución y en consonancia con aquellos cambios que se produzcan en la sociedad del momento. En definitiva, se hace necesario conocer los estereotipos que se transmiten en las áreas para el aprendizaje de idiomas, ya sea primero o extranjero, pues la repercusión del currículum oculto en ellas es aún más crucial que en el resto de áreas, si cabe.

De este modo, la investigación tiene un claro motivo social pues las generaciones que cursan estas materias en Educación Primaria, etapa sobre la que se analizarán libros de texto, son aquellas que determinarán el desarrollo de la sociedad en un futuro no muy lejano, siendo la educación y socialización de estas determinantes para conseguir un avance, no un estancamiento o retroceso, en materia de igualdad e inclusión. El motivo social de esta investigación es innegable, otorgando un carácter necesario a realizar una comparación entre libros de texto para la enseñanza de la lengua (primera lengua y lengua extranjera) en cuanto a estereotipos sobre género, diversidad sexual, edad y cultura andaluza para conocer su presencia o ausencia en estas áreas del currículum y, por tanto, obtener una visión global de la enseñanza de la lengua en el contexto andaluz. La elección de las tres primeras categorías anteriores se debe a que se han realizado múltiples investigaciones sobre ellas, confirmando que son aquellas que pueden ser representadas con una mayor cantidad de estereotipos negativos suponiendo la discriminación de algún colectivo inmerso en ellas. Respecto a la cuarta categoría, se ha elegido también la cultura andaluza debido a que los libros seleccionados son específicos para la enseñanza de la lengua castellana y literatura y del inglés en las aulas de esta comunidad autónoma, siendo uno de sus objetivos la enseñanza de esta categoría. Así, además de aquellas variables más investigadas y asociadas a una mayor cantidad de estereotipos tradicionalmente, se incluye esta, la cual ha sido escasamente analizada, para comprobar si se proyectan estereotipos negativos sobre la comunidad andaluza en los libros destinados a la enseñanza de su cultura.

Más allá del motivo social, cabe destacar el motivo personal que me ha empujado a la realización de esta investigación junto al anterior. Como futura docente involucrada en el proceso de enseñanza a nivel general y en la enseñanza del inglés como lengua extranjera específicamente, esta investigación la considero como un aprendizaje muy significativo y necesario de cara a mi futuro más próximo. Este aprendizaje consistirá en ser capaz de analizar los libros de texto que utilizaré en mi aula desde el punto de vista de la educación social y moral

de mi alumnado. A lo largo de la investigación, adoptaré herramientas para detectar aquellos estereotipos que incluye el lenguaje icónico de posibles libros de inglés y lengua castellana y literatura con el objetivo de poder elegir aquellos más adecuados (es decir, aquellos que reflejen los avances en materia de igualdad e inclusión), en caso de que sea posible la elección de libros de texto en el centro de enseñanza, y con el objetivo de hacer explícitos aquellos que se incluyan en los libros previamente seleccionados por el centro o por mí misma para matizarlos o desmontarlos. De hecho, se puede decir que se trata de un aprendizaje a nivel profesional, pero, sobre todo, personal pues, para ser capaz de identificarlos, es necesario adoptar una perspectiva neutral y, por tanto, examinar los prejuicios y estereotipos que están fijados en mi mente como patrones o verdades absolutas y que transmito de una manera no consciente. Se trata de un examen de conciencia de cara a identificar mis propios estereotipos para transformarlos, para no transmitirlos, para inculcar en mi futuro alumnado aquellos valores e ideas que son los esperados por los avances que se están produciendo en la sociedad actual, y para conseguir que desarrollen la capacidad de analizar esos significados que se transmiten implícitamente.

De este modo, esta investigación queda totalmente justificada a través de su necesidad a nivel social y a nivel personal para conseguir tomar conciencia de las características de la socialización que aportan al alumnado la escuela, en general, y los docentes, específicamente, a través de las imágenes de los libros de texto y, por tanto, para iniciar un cambio en este sentido.

## **1.2. Estado de la cuestión**

### **1.2.1. Currículum oculto**

Para entender el concepto de “currículum oculto”, habría que partir de otro más general y englobante: “currículum escolar”. Magendzo, Abraham y Dueñas (1993, p. 21) sugieren que se trata de todos aquellos aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales para la formación del alumnado. Sin embargo, tales aprendizajes pueden ser explícitos o implícitos, dando lugar a dos tipos de currículum escolar: “currículum escolar explícito” y “currículum escolar oculto”. El primero de ellos hace referencia a los contenidos, objetivos y competencias que se recogen en la ley educativa vigente, los cuales serán trabajados por los docentes en sus aulas a través de un plan didáctico que han diseñado conscientemente para el alcance de estas metas. A diferencia de este, el “currículum escolar oculto” hace referencia a todas aquellas prácticas educativas que son enseñadas y aprendidas de una manera implícita, es decir, sin que

se sea consciente de ello. Esta definición recoge los puntos en común entre todas aquellas que han dado algunos autores relevantes en esta materia. Torres Santomé (1991, p. 151) lo define como todos aquellos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se aprenden de manera inconsciente a través de la participación e interacción diarias en las aulas. Por su parte, Santos Guerra (1996, p. 3) solo considera los contenidos actitudinales como aquellos que se adquieren a través del currículum oculto, los cuales se transmiten de manera implícita mediante el funcionamiento de las instituciones y establecimiento de la cultura. Sin embargo, Fernández Enguita (1990, citado en Santos Guerra, 1996, p. 3) no realiza una distinción entre tipos de contenidos, sino que considera que el currículum oculto es todo aquello que se aprende de manera no intencional por parte del profesorado, no siendo el alumnado tampoco consciente de ello.

Esta última definición incluye un matiz esencial en el concepto de currículum oculto, su carácter no intencional. Es decir, los docentes no realizan una planificación para la transmisión de este currículum y, luego, la omiten; sino que directamente tal planificación no existe. No está previsto el aprendizaje de las prácticas educativas envueltas en el currículum oculto, por lo que estas son transmitidas de una forma no intencional y, por tanto, no consciente, complicando su identificación en gran medida. Así, el currículum oculto se puede definir como un aprendizaje colateral (Dewey, 1938, citado en López Medina, 2020, p. 78), que está lejos de ser un conjunto de ideas y valores manipulados por un sector concreto de la sociedad para influir sobre el pensamiento del alumnado (López Medina, 2020, p. 78).

Por otro lado, cabe destacar que con el concepto “prácticas educativas” no me refiero, únicamente, a lo que tiene lugar dentro de un aula, sino que se extrapola al entorno escolar general. Gordon (1983, citado en Nieto Bedoya, 1991, p. 76) avala esta idea y añade que no se trata solo del ambiente escolar físico, sino también social y cognitivo. Además, con “prácticas educativas” englobo, por un lado, las actuaciones del profesorado, tareas y acciones escolares y, por otro lado, los aprendizajes que producen tales actuaciones, tareas y acciones sobre el alumnado. Se trata de la misma perspectiva que sugiere López Medina (2020, p.77), pero englobando acciones y resultados en el mismo concepto.

Una vez definido de manera general el concepto de “currículum escolar oculto” y haber realizado las aclaraciones oportunas, es necesario conocer las características de este concepto para detallarlo de manera más específica. En primer lugar, es necesario considerar su carácter normativo pues las prácticas educativas enseñadas de una manera implícita transmiten un

conjunto de normas sociales que el alumnado asume y que produce su acondicionamiento a ellas (Torres Santomé, 1991, p. 151). Además de normativo, presenta un carácter sistemático y regular al no transmitirse de manera azarosa, sino continuamente, aunque no esté planificado (López Medina, 2020, p. 73). Esto lleva a que sea considerado como persistente y omnipresente, al aparecer en cada lugar y momento escolares (Domínguez y Vásquez, 2019, p. 290) influyendo de manera imperceptible. Esto es a lo que Santos Guerra (1996, p. 4) llama “efectos secundarios”, aquellos que se producen y que tienen consecuencias importantes, pero que, prácticamente, están tan ocultos que pasan desapercibidos. Debido a esa influencia imperceptible, tales efectos no pueden ser evaluados, incrementando su carácter oculto (Domínguez y Vásquez, 2019, p. 290). Por otro lado, posee una gran carga afectiva, lo que propicia su cercanía con el alumnado unido a su cotidianidad y continuidad (López Medina, 2020, p. 74). Por último, se caracteriza por ser omnímodo al darse en todos los ámbitos escolares (Santos Guerra, 1996, p. 5) a través de diversos medios (Domínguez y Vásquez, 2019, p. 290).

La consideración de los medios de transmisión de este tipo de currículum lleva a nombrar los tres subtipos que existen: “currículum oculto oral”, aquel que se transmite mediante la palabra hablada; “currículum oculto escrito”, aquel que se encuentra inmerso en los textos escolares, es decir, en la palabra escrita; y “currículum oculto visual”, aquel influyente a través del lenguaje que no se expresa a través de la palabra. Este último es de especial importancia en la posterior investigación pues se ha analizado en cuatro libros de texto de inglés y lengua castellana y literatura, es decir, se ha analizado el lenguaje icónico (imágenes) de estos libros para conocer los estereotipos que están ocultos en él.

Según Acaso y Nuere (2005, p. 210), los medios por los cuales se transmite el currículum oculto visual (“cuadros de transmisión” según la terminología utilizada por ellas) son, principalmente, tres: los espacios generales abarcando la arquitectura, distribución y decoración de la escuela; los espacios específicos refiriéndose a la organización y decoración del aula; y la documentación visual de carácter didáctico incluyendo las imágenes utilizadas en el aula y el uso del informe. Este último medio es el más interesante desde el punto de vista de esta investigación pues hace referencia a las presentaciones, vídeos y, sobre todo, libros de texto usados por los docentes en una lección. Los libros de texto son medios de transmisión del currículum oculto visual, a la vez que escrito, a través de la inclusión de imágenes, cuyos elementos pueden ser manipulados para reflejar una determinada concepción del mundo. Entre esos elementos que se pueden manipular se encuentran el tamaño, la forma y la retórica de la imagen. Atendiendo a los resultados obtenidos por Moreno Martínez (2021) en una

investigación sobre los estereotipos que transmiten ciertos manuales de lengua castellana y literatura a través del lenguaje verbal e icónico, las imágenes a modo de ilustraciones del contenido de los libros de texto tienen una mayor repercusión que el texto en sí pues, al haber una correspondencia entre texto e imagen, estas producen una mayor asimilación de esos estereotipos mostrados a nivel textual hasta el punto de incrementar la retención de los significados. Es decir, la asimilación de significados implícitos es mayor si estos son proyectados en imágenes que en el lenguaje verbal debido a su función clarificadora del mensaje plasmado con palabras y a la captación inmediata de la atención del alumnado. Considerando estos argumentos, esta investigación se ha centrado en el análisis de las imágenes por su mayor influencia en la asimilación de los significados implícitos que se transmiten a través de la manipulación de estas.

Ya clarificado el concepto de “currículum escolar oculto” de manera general y específica, la cuestión radica en cómo los significados implícitos que se transmiten a través de este tipo de currículum generan consecuencias en el alumnado. En términos generales, las consecuencias se han valorado desde un punto de vista negativo, sin embargo, se pueden identificar otras positivas.

La primera consecuencia sería el poder de influencia en la configuración de la personalidad e identidad del alumnado, el cual aprende significados de manera eficiente sin ser consciente de ello. Esto puede ser positivo si este aprende normas de comportamiento y de conducta y desarrolla valores e ideas adecuados a los avances de la sociedad en términos de aceptación y respeto a la diversidad y promoción de la igualdad. Sin embargo, si los valores que se aprenden son aquellos que se han establecido como verdades absolutas de generación en generación y que, por tanto, muestran maneras de pensar arcaicas y excluyentes, sería muy negativo. En concreto, atendiendo a Acaso y Nuere (2005), esos valores e ideas negativos que son transmitidos a través del currículum oculto abarcan estos aspectos:

Un sistema de reparto del poder totalitarista frente a un sistema de reparto del poder democrático, el predominio del género masculino sobre el femenino, el predominio de las clases sociales con alto poder adquisitivo sobre otras, el predominio de la raza blanca sobre las demás, la hegemonía cultural norteamericana sobre el resto de las culturas y la hegemonía religiosa católica sobre el resto de las religiones (p. 4).

En definitiva, esos valores e ideas negativos se basarían en la transmisión de estereotipos que producen rechazo, discriminación y un sentimiento de superioridad de unos colectivos sobre otros.

Por otro lado, positivamente, el currículum oculto puede reforzar los significados que se transmiten de manera explícita si existe una coordinación entre lo que enseña el profesorado de manera intencional y abierta con sus propias actuaciones en el aula y los significados no conscientes que emite. Sin embargo, si tal coordinación no existe, se crean contradicciones en el alumnado al transmitir significados que se oponen totalmente. De este modo, tal y como apunta López Medina (2020, p. 75), el aprendizaje resultante creado por el alumnado es totalmente contrario al esperado por la escuela de manera intencional.

Por último, en esta relación de transmisión de significados implícitos, el papel del alumnado es secundario frente al papel central del profesorado, por lo que tal relación no es simétrica. El profesorado es el sujeto principal en esta relación debido a la cantidad de conocimientos que posee y a su mayor capacidad de certificación de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales considerados aceptables (Torres Santomé, 1991, p. 152). Aunque el papel del alumnado es indudablemente pasivo, se puede enfocar desde dos perspectivas: transmisión sin análisis crítico (perspectiva negativa) o negociación de significados (perspectiva positiva) para lo que habría que convertir los significados implícitos en explícitos.

En definitiva, el concepto de “currículum escolar oculto” siempre se ha considerado negativo debido a las connotaciones que se asocian a las palabras “oculto” o “implícito”. Aunque su carácter negativo es muy perjudicial en el desarrollo integral del alumnado, el tratamiento consciente del currículum oculto puede producir consecuencias favorecedoras, lo que supondría la superación del carácter negativo asociado a esta transmisión de significados implícitos presentes en cada momento y espacio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.2.2.- Breve recorrido por anteriores investigaciones sobre temas similares**

Dentro de la investigación del currículum oculto en libros de texto respecto a diferentes categorías y medios de transmisión, se pueden encontrar una gran infinidad de trabajos. Se hace necesario recoger aquellos resultados que se hallaron en anteriores investigaciones sobre el currículum oculto en las áreas concretas de la lengua inglesa y de la lengua castellana y literatura, considerando como medio de transmisión el lenguaje icónico, para saber desde dónde parte esta investigación, para conocer qué vacíos quedan e intentar cubrirlos y para establecer comparaciones entre los resultados obtenidos en esas investigaciones y la que se presenta.

Entre esos estudios sobre el área de la lengua inglesa, destaco los resultados obtenidos en cuatro de ellos. Las investigaciones realizadas por López Medina (2020), Rojo Pajares y Barros del Río (2019) y Guijarro Ojeda (2005) tienen coincidencias en cuanto a la metodología y resultados, ya que analizan las imágenes de libros de texto de inglés para Secundaria desde la perspectiva de género, concluyendo que se incluyen estereotipos implícitos que causan la desvaloración de la mujer frente al hombre (esta se asocia al ámbito doméstico, a profesiones menos exitosas y a *hobbies* manuales), aunque se reconocen avances en términos de igualdad al intentar equiparar roles y dar un mayor protagonismo al género femenino. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Menescardi Royuela, Estevan Torres y Moya Mata (2017) pues muestran que no hay predominio del género masculino sobre el femenino en cuanto al número de representaciones y que, así, no se incluyen estereotipos de género. Sin embargo, no se consideran otras subvariables más allá del número de representaciones y, por tanto, tampoco el sesgo que conlleva concluir que no hay estereotipos de género basándose en una única subvariable. Por su parte, Guijarro Ojeda (2005) y López Medina (2020) incluyen la variable “orientación sexual” en sus investigaciones, de forma que los libros analizados solo representan personas heterosexuales tomando como indicador el modelo de familia tradicional (aquella que tiene como padres a un hombre y una mujer). También, Menescardi Royuela et al. (2017) incluyen otras variables a analizar en su investigación: “raza”, “edad”, “somatipo” y “discapacidad”, concluyendo que hay un claro predominio de la raza blanca y de representaciones del somatotipo ectomorfo, del tramo de edad correspondiente a la adolescencia y de personas sin discapacidad. Cabe destacar que Rojo Pajares y Barros del Río (2019) obtienen resultados distintos a los anteriores en cuanto a la variable “edad”, pues llegan a la conclusión de que el tramo de edad más representado es el menor a los dieciocho años, es decir, la infancia y solo una parte de la adolescencia.

Por otro lado, con respecto al análisis de libros de texto para el área de lengua castellana y literatura, cabe destacar dos investigaciones, las cuales solo tienen en cuenta la variable “género”, pero la analizan en diferentes tipos de libros de texto. Moreno Martínez (2021) escoge veinte libros de lengua castellana y literatura para Secundaria, mientras que Hamodi (2014) elige libros para Primaria de dos editoriales usadas predominantemente en el contexto andaluz, “Santillana” y “Anaya”. Los resultados obtenidos en ambas son similares entre sí y a los obtenidos en las investigaciones anteriores sobre libros de inglés, es decir, se concluye que hay presencia de estereotipos implícitos de género que atentan contra la igualdad de hombres y mujeres. La novedad que aportan estas dos investigaciones es la inclusión de la subvariable

“caracterización psicológica”, cuyo análisis muestra que hay una gran diferencia en la descripción escrita e icónica entre sexos: hombres despreocupados y fuertes emocionalmente frente a mujeres pacientes, preocupadas y sensibles.

Considerando estas investigaciones analizadas, se puede concluir que hay un volumen desigual de análisis de libros de texto para la lengua inglesa con respecto a las imágenes incluidas frente a los realizados para el área de lengua castellana y literatura. Estos últimos son prácticamente escasos y se suelen basar en etapas superiores a la Educación Primaria. Además, generalmente, las variables de análisis se corresponden con el género y diversidad familiar, siendo minoritarios otras, tales como la raza o edad. De este modo, se puede decir que esta investigación resulta innovadora debido al análisis de libros de texto de lengua castellana y literatura en Primaria con respecto a sus imágenes y debido a la inclusión de otras variables más allá del género y la diversidad sexual. Además, esa innovación también se plasma en la comparación de libros de texto para el aprendizaje de las lenguas, ya sea primera o extranjera, para obtener una visión global de su enseñanza con o sin estereotipos en el contexto educativo andaluz.

### **1.2.3.- Legislación española y andaluza en materia de Educación**

Tanto la legislación general para el contexto español como la legislación específica para el contexto andaluz en materia de Educación, recogen artículos de obligado cumplimiento los cuales se basan en la promoción de la igualdad y la aceptación de la diversidad entre todos aquellos sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo, entre el alumnado.

Así, entre los principios generales de 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 (LOMLOE)*, se halla uno destinado a desarrollar en el alumnado el respeto por las diferencias:

Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones (modificación del artículo 16, apartado d).

Con respecto a la legislación propia de Andalucía, el *DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía* recoge fines específicos para la promoción de la igualdad en distintos ámbitos:

El currículo de Educación Primaria responderá a unos principios: c) la igualdad desde el respeto a la diversidad e interculturalidad (artículo 3, apartado 4).

En el desarrollo de todas las áreas de la Educación Primaria se potenciará: la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y la no discriminación por cualquier condición personal o social (artículo 3, apartado 5).

Teniendo en cuenta los anteriores artículos, las leyes de Educación vigentes están a favor de la igualdad entre el alumnado y contra la transmisión de cualquier tipo de estereotipos que produzcan la discriminación de unos colectivos frente otros. De este modo, una vez constatada la promoción de la igualdad y la no discriminación en las leyes educativas, esta investigación cobra un mayor sentido pues pretende la constatación de la correspondencia entre las leyes y lo plasmado en los libros de texto de inglés y de lengua castellana y literatura, es decir, pretende conocer si los libros de texto seleccionados esconden un currículum oculto que es contradictorio a lo que se estipula por ley.

Cabe destacar que se incluyen artículos de obligado cumplimiento en cuanto a la enseñanza de la cultura andaluza, motivo por el cual se crean las ediciones andaluzas de los libros de texto y se ha elegido la variable “cultura andaluza”, pretendiendo conocer los estereotipos que se incluyen sobre ella. La obligatoriedad de enseñar la cultura andaluza en cada asignatura se recoge en el *DECRETO 97/2015, de 3 de marzo*:

El currículo incluirá contenidos propios de Andalucía relacionados con el medio natural, historia, cultura y otros hechos diferenciadores de nuestra Comunidad para que sean conocidos valorados y respetados como patrimonio propio en el marco de la cultura española y universal (artículo 3, apartado 6).

Además de este fin para todas las áreas, en la *ORDEN de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía* se incluye un objetivo específico para el área de lengua extranjera en cuanto al desarrollo de la identidad andaluza, el cual se relaciona con la creación de tales ediciones en esta área concreta:

Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general como medio de comunicación entre personas de distintas procedencias y culturas desarrollando una actitud positiva hacia la diversidad plurilingüe y pluricultural integrada en nuestra comunidad andaluza (objetivo 7 para el área de la lengua extranjera).

Por lo tanto, considerando todo lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación a la que, posteriormente, se dará respuesta: ¿qué estereotipos de género, diversidad sexual, edad y cultura andaluza se esconden en las imágenes de los libros de texto utilizados en Andalucía para la enseñanza del castellano y del inglés? De este modo, el objetivo principal de esta investigación sería hacer explícitos tales estereotipos para conocer hasta qué punto la enseñanza de las lenguas en Andalucía transmite valores e ideas arcaicos o incluye los actuales avances

sociales en materia de igualdad y, por tanto, se corresponde y cumple con las leyes vigentes. Como objetivos secundarios a este, por un lado, se pretende indagar en la utilidad y sentido de las ediciones andaluzas de los libros de inglés y lengua castellana y literatura en cuanto a la enseñanza de las características de la cultura andaluza y, por otro lado, se persigue conocer la evolución del currículum oculto desde una perspectiva diacrónica a través de una comparación de los libros seleccionados y de otras investigaciones sobre libros anteriores. Respecto a las hipótesis, partiendo de los resultados obtenidos en las anteriores investigaciones analizadas, se pretenden constatar las siguientes:

1. Hay una mayor representación femenina en las imágenes de los libros de texto y una tendencia a la igualdad en los roles para ambos géneros, pero se siguen incluyendo estereotipos que suponen la superioridad del hombre sobre la mujer.
2. La tercera edad es la menos representada en tales imágenes.
3. No hay o son muy escasas las representaciones de orientaciones sexuales distintas a la heterosexual.
4. La cultura andaluza se trata superficial y aisladamente y se basa en el conocimiento de personas andaluzas famosas y de las tradiciones más extendidas (sobre todo, fiestas y celebraciones), sin considerar otras características peculiares, tales como comidas, profesiones o etnias. La inclusión mayoritaria de fiestas y celebraciones da lugar a la creación de una imagen estereotipada de las personas andaluzas, quienes son caracterizadas por la vaguedad y participación en la mayoría de celebraciones.
5. El currículum oculto ha evolucionado por partes, mostrando valores inclusivos y coherentes con los avances sociales actuales y otros discriminatorios y arcaicos.

### **1.3.- Metodología**

Para dar respuesta a la pregunta de investigación anteriormente planteada y, así, conseguir el logro de los objetivos y la verificación o refutación de las hipótesis emitidas, esta investigación se ha llevado a cabo a través de un método descriptivo basado en la técnica de análisis del contenido. Esta técnica, tal y como afirma Gómez Mendoza (2000), tiene como fin analizar distintas categorías envueltas en un mensaje, ya sea verbal o no, para hacer visible su verdadera significación. De este modo, el análisis del contenido se transforma en una de las técnicas más adecuadas para abordar esta investigación, es decir, el fin de esta técnica está muy relacionado con el objetivo de la investigación: dar visibilidad a aquellos mensajes ocultos que se transmiten en las imágenes de los libros de lengua castellana y literatura y lengua inglesa para Primaria.

Entre los tipos de análisis del contenido que cita y describe el mismo autor anterior, el “análisis del contenido cuantitativo” destaca por su idoneidad para esta investigación. Tal y como el adjetivo “cuantitativo” indica, esta modalidad busca cuantificar las categorías seleccionadas, es decir, obtener datos numéricos, lo que supone una facilitación de la posterior comparación entre los resultados obtenidos en cada libro de texto para poder obtener una visión global de la enseñanza de la lengua en el contexto educativo andaluz.

Gómez Mendoza (2000) describe una serie de pasos para realizar una investigación tomando como técnica el análisis del contenido, los cuales se han seguido para poder calificar esta investigación con los adjetivos “exhaustiva” y “verificable”. En el primero de estos pasos, llamado “análisis previo”, se realizó la selección de los libros de texto para el área de inglés y de lengua castellana y literatura (dos para cada una) en función de su adecuación a los siguientes criterios: pertenecer al área de lengua castellana y literatura o lengua inglesa en Educación Primaria, estar destinados al segundo o tercer ciclo de esta etapa educativa, ser utilizados en distintos cursos, haber sido creados por editoriales diferentes, haber sido creados por las editoriales más utilizadas en los colegios públicos andaluces y haber sido, especialmente, diseñados para Andalucía. Estos requisitos se cumplen en cada uno de los libros seleccionados (tabla 1) y se pueden justificar a partir de los siguientes motivos. En primer lugar, la elección del segundo o tercer ciclo de Educación Primaria se debió a que el nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes se corresponde con las etapas de las operaciones concretas y formales dadas por Piaget e Inhelder (1997), en las que el alumnado es capaz de realizar pensamientos concretos y abstractos basados en su entorno cercano, así como procedimientos de clasificación. Por otro lado, los libros de texto debían ser de diferentes cursos y editoriales para conseguir una visión más amplia y menos sesgada de la presencia o ausencia de estereotipos en ellos. Por último, los criterios relativos a las editoriales más utilizadas en Andalucía y al diseño específico para este contexto educativo eran de esencial cumplimiento ante la concreción de la investigación para la educación andaluza. Era necesario otorgar realismo y pertinencia a la investigación a partir de la elección de los libros más utilizados en los colegios públicos andaluces, así como aquellos que aseguran seguir el currículum de educación específico para Andalucía, conllevando el aprendizaje de la cultura andaluza como objetivo a cumplir por ley. Cabe destacar que no se pretendía elegir libros con una fecha de publicación similar, sino algunos recientes y otros más antiguos para poder evaluar la evolución en el currículum oculto desde una perspectiva diacrónica.

Una vez elegidos los libros de texto, el primer paso también recogía la determinación de las categorías de análisis e indicadores. Se establecieron variables generales: “género”, “edad”, “diversidad sexual” y “cultura andaluza”, de las cuales se derivaron otras más concretas o subvariables para detallar aquellas categorías a analizar en concreto. Esas subvariables son: respecto a “género”, “ámbitos”, “profesiones” y “ocio”; respecto a “edad”, “infancia”, “adolescencia”, “edad adulta” y “tercera edad”; respecto a “diversidad sexual”, “heterosexualidad” y “homosexualidad”; y respecto a “cultura andaluza”, “patrimonio natural”, “patrimonio cultural tangible mueble”, “patrimonio cultural tangible inmueble”, “patrimonio cultural intangible”, “etnias” y “figuras destacadas”<sup>2</sup>. Con el objetivo de que el análisis fuera lo más preciso posible, se idearon una serie de indicadores los cuales recogen los aspectos a los que, realmente, se prestó atención para la valoración cuantitativa de las subvariables.

Siguiendo con el segundo paso, “preparación del material”, los libros de texto seleccionados se dividieron en unidades de significación. Es decir, se realizó una selección de las unidades de significación o imágenes para su análisis en función de las subvariables ya citadas (las imágenes se digitalizaron, anexo 1). En total, se seleccionaron 266 imágenes (tabla 1), dando lugar a una muestra bastante representativa a nivel general y a nivel específico pues se eligió un número similar de imágenes de cada libro de texto. Cabe destacar que, cuando menciono el término “imagen”, me refiero a todas aquellas ilustraciones que se incluyen en los libros de texto, es decir, tanto dibujos como fotografías.

Al ser un análisis del contenido de tipo cuantitativo, este paso también conllevó la elección de una unidad de cuantificación y de una unidad de registro. Se eligieron las siguientes unidades respectivamente, frecuencia de las subcategorías y uso de números enteros.

---

<sup>2</sup> Estas subvariables se analizaron a través del establecimiento de una serie de indicadores para concretarlas. Respecto a la variable “género”, se consideró la presencia de hombres y mujeres en el ámbito público y privado, en el desempeño de profesiones sociales y técnicas y en la inversión del tiempo libre en tareas manuales y actividades deportivas. Considerando la variable “edad”, los tramos de edad se delimitaron en cuatro grupos: “infancia”, de cero a once años; “adolescencia”, de doce a veinte años; “edad adulta”, de veintiún a cincuenta y nueve años; y “tercera edad”, a partir de sesenta años. Atendiendo a la variable “diversidad sexual”, las subvariables “heterosexualidad” y “homosexualidad” se analizaron según la aparición de familias con padres del mismo o diferente género. En cuanto a la variable “cultura andaluza”, la UNESCO proporciona una clasificación del patrimonio en varias categorías y subcategorías, las cuales se tomaron como subvariables. Así, principalmente, se puede distinguir el patrimonio natural, conjunto de formaciones físicas y biológicas con valor excepcional (parques naturales, fauna, flora), y el patrimonio cultural, conjunto de monumentos, en un sentido amplio, con valor excepcional. A su vez, el patrimonio cultural se divide en tangible, con existencia física, o intangible, sin existencia física (tradiciones, usos sociales, técnicas artesanales, expresiones orales). Así mismo, el patrimonio cultural tangible se subdivide en mueble, con movilidad (comidas, esculturas, pinturas), o inmueble, sin posibilidad de alteración de su ubicación (edificaciones, monumentos). Además de estas subvariables, se incluyeron dos más en relación con la cultura andaluza, aquella que hace referencia a las etnias, en concreto, a la etnia gitana, y aquella que se refiere a las figuras destacadas en la comunidad, ya sean históricas o actuales.

	Área	Editorial	Ciclo y curso	Año de publicación	Número de imágenes seleccionadas
<i>Lengua castellana Andalucía</i>	Lengua castellana y literatura	Santillana	Tercer ciclo, sexto curso	2015	62
<i>Lengua Andalucía</i>	Lengua castellana y literatura	Anaya	Segundo ciclo, tercer curso	2008	73
<i>Go! Andalusian Edition</i>	Lengua inglesa	Richmond (Santillana)	Segundo ciclo, cuarto curso	2019	61
<i>New High Five! Andalusian Edition</i>	Lengua inglesa	Macmillan Education	Tercer ciclo, quinto curso	2018	70
<b>Número total de imágenes a analizar</b>					266

Tabla 1: elección de los libros de texto y número de imágenes seleccionadas

Con respecto al tercer paso, “selección de la unidad de análisis”, se tomaron decisiones sobre la cuantificación de la frecuencia, concluyendo que se registraría el número de apariciones de las subvariables por imagen. De este modo, una imagen no se analizó respecto a una única variable y subvariable, sino que se consideraron todas aquellas que podían verse representadas en ella. Así, el número total de aparición de las variables ha sido mayor al de imágenes elegidas por libro.

Una suma de todas las decisiones tomadas en cada uno de los tres pasos anteriores dio lugar a la elaboración de una hoja de registro (anexo 2), siguiendo el modelo planteado por Moya Mata, Ros Ros, Bastida Torrónategui y Menescardi Royuela (2013, p. 15). Dicha hoja se utilizó en el cuarto paso llamado “exploración del material y obtención de resultados”. En total, se usaron 4 hojas de registro, una por cada libro de texto seleccionado, a partir de las cuales se calcularon los porcentajes o frecuencia de cada subvariable o indicador y se elaboraron gráficos para realizar la comparación entre áreas. El registro se llevó a cabo de manera manual y por partes, es decir, cada día se analizó una variable diferente en un libro de texto. Una vez se completaba la misma variable en cada libro de texto, se realizaba el registro de la siguiente variable correspondiente. Se efectuó de esta manera para evitar el cansancio o agotamiento de la observadora/analizadora y para considerar aspectos homogéneos sobre cada una de las variables en los diferentes libros. Es decir, se realizó siguiendo este procedimiento para evitar sesgos, a lo que se unió el uso de un *software*<sup>3</sup> específico para la cuantificación de los datos y para la obtención de frecuencias y gráficos.

<sup>3</sup> El *software* utilizado fue la hoja de cálculo “Excel” (herramienta del paquete de oficina “Word”). El procedimiento se basó en insertar el número de apariciones por variable y por subvariable para que el programa

## 2.- Resultados

Se obtuvieron los siguientes resultados tras el análisis de cada variable por separado en cada uno de los libros de texto seleccionados<sup>4</sup>.

Comenzando por la variable “género” y subvariable “ámbitos”, los resultados difieren entre unos libros y otros. El más inclusivo se trata de *Go! Andalusian Edition* (figura 1), el cual muestra una mayor equivalencia entre hombres y mujeres en el ámbito público e, incluso, una mayor presencia de estos en el privado que las mujeres. Esa equivalencia se mantiene en *Lengua Castellana Andalucía*, pero, en este caso, las mujeres siguen teniendo una mayor presencia en el ámbito privado que los hombres. En los demás libros, se observa una clara desigualdad entre hombres y mujeres, pues estos aparecen en el ámbito público en mayores ocasiones que las mujeres, quienes están más presentes en el privado. Aunque esta desigualdad también se observa en el libro *New High Five! Andalusian Edition* (figura 2), se puede apreciar en él la intención de igualar la aparición de los hombres en los dos tipos de ámbitos.

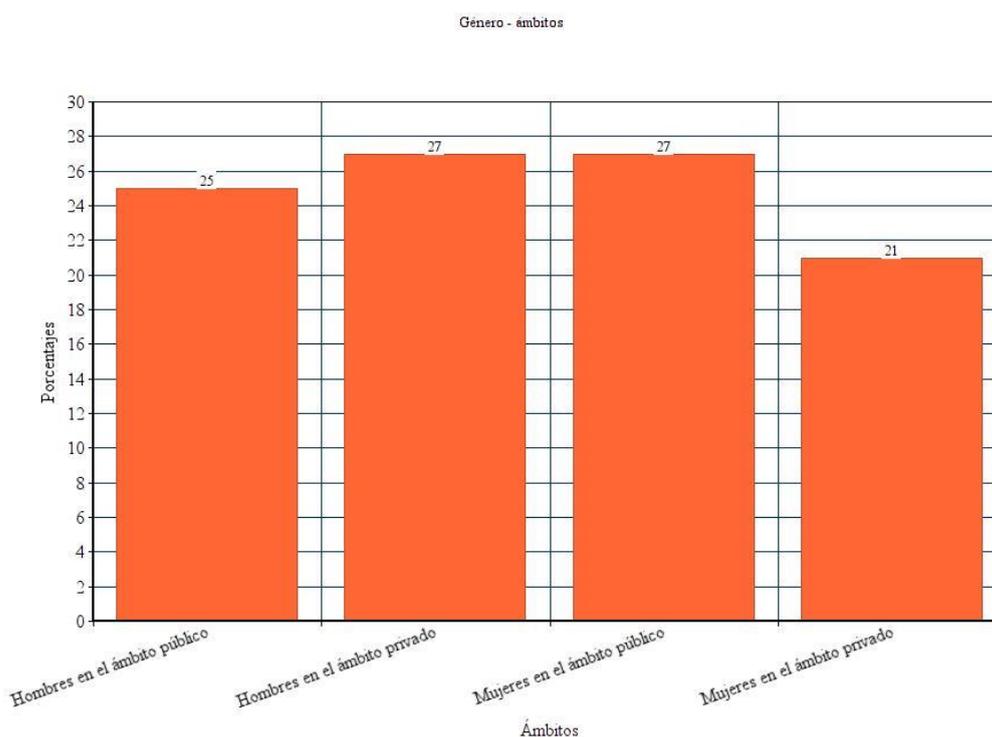


Figura 1. Variable “género”, subvariable “ámbitos” en *Go! Andalusian Edition*

---

calculara directamente los porcentajes. Luego, estos se aproximaron para poder crear gráficos con números naturales. Los gráficos se crearon a partir de una *web* llamada “[generadordegraficos.com](http://generadordegraficos.com)”.

<sup>4</sup> Los resultados detallados y completos por variable, subvariable e indicador pueden consultarse en los anexos 3 y 4, en los cuales se incluyen, respectivamente, el registro del número de apariciones por subvariable o indicador y los resultados representados a través de porcentajes y gráficos.

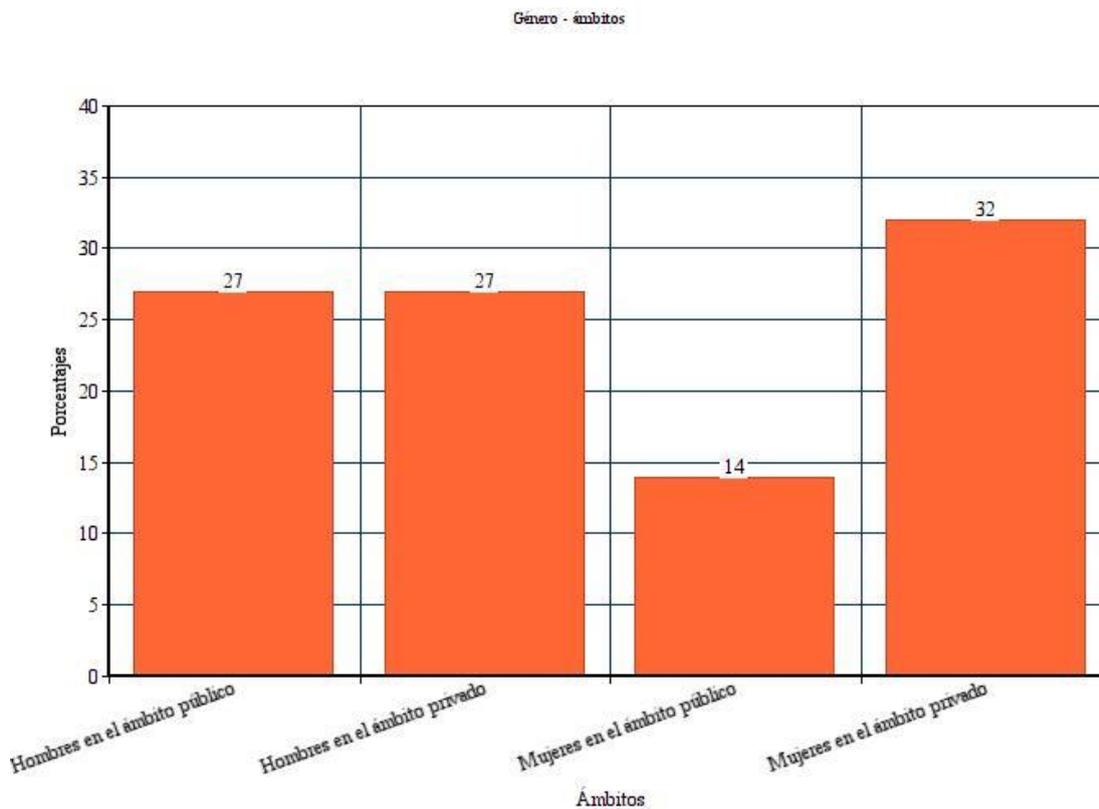


Figura 2. Variable “género”, subvariable “ámbitos” en *New High Five! Andalusian Edition*

En cuanto a las “profesiones”, subvariable dentro de la variable “género”, el libro *Go! Andalusian Edition* es coherente con los resultados obtenidos respecto a la anterior subvariable y sigue mostrándose como el más inclusivo. Este tiende a igualar el número de mujeres y hombres con profesiones técnicas y sociales. En los demás libros, se muestra un gran desfase entre el número de hombres con profesiones técnicas y el de mujeres, siendo ellos los que ocupan este tipo de profesiones en mayor medida. Se puede observar una tendencia creciente a mostrar mujeres con profesiones técnicas y a hombres con profesiones sociales, sin embargo, se siguen obteniendo números que muestran la mayor aparición de profesiones técnicas desempeñadas por hombres y de profesiones sociales desempeñadas por mujeres. El caso de *Lengua Andalucía* (figura 3) es el que se encuentra más lejos de esta tendencia pues el número de hombres con profesiones técnicas es muy superior al de mujeres con este tipo de profesiones. No obstante, se puede apreciar cómo se ha igualado el número de mujeres y hombres con profesiones sociales.

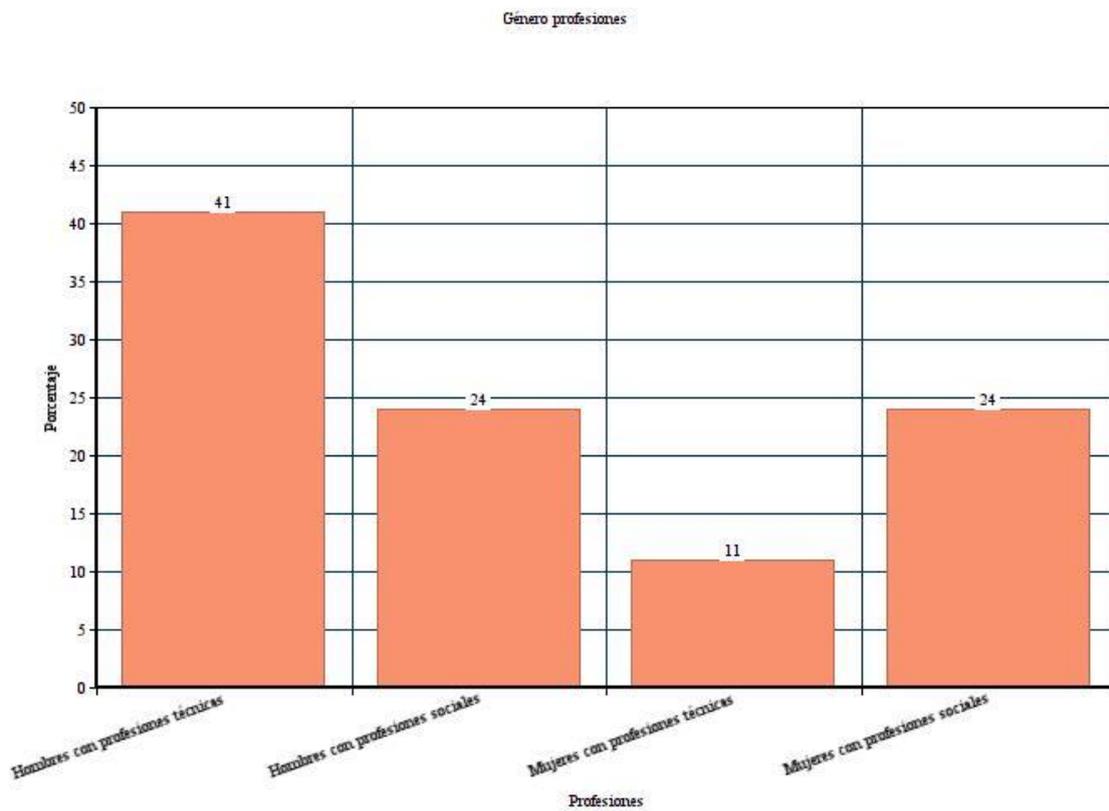


Figura 3. Variable “género”, subvariable “profesiones” en *Lengua Andalucía*

Con respecto a la última subvariable dentro de “género”, el ocio, concretado en la realización de actividades manuales o deportivas, muestra diferencias entre géneros: las mujeres invierten su ocio más en tareas manuales (como la pintura, el dibujo o el cuidado de las plantas) que deportivas, mientras que los hombres realizan más actividades deportivas que manuales en su tiempo libre. A pesar de estos datos, se puede entrever la intención de incluir más mujeres en actividades deportivas y más hombres en tareas manuales, como se intuye en el libro *Lengua Andalucía* (figura 4). Estas tendencias y datos no se cumplen en el libro *Go! Andalusian Edition*, cuyas imágenes no muestran ese sesgo de género (figura 5). En este caso, las mujeres realizan más actividades deportivas que los hombres en su tiempo libre y menos actividades manuales, las cuales aparecen realizadas por hombres mayoritariamente.

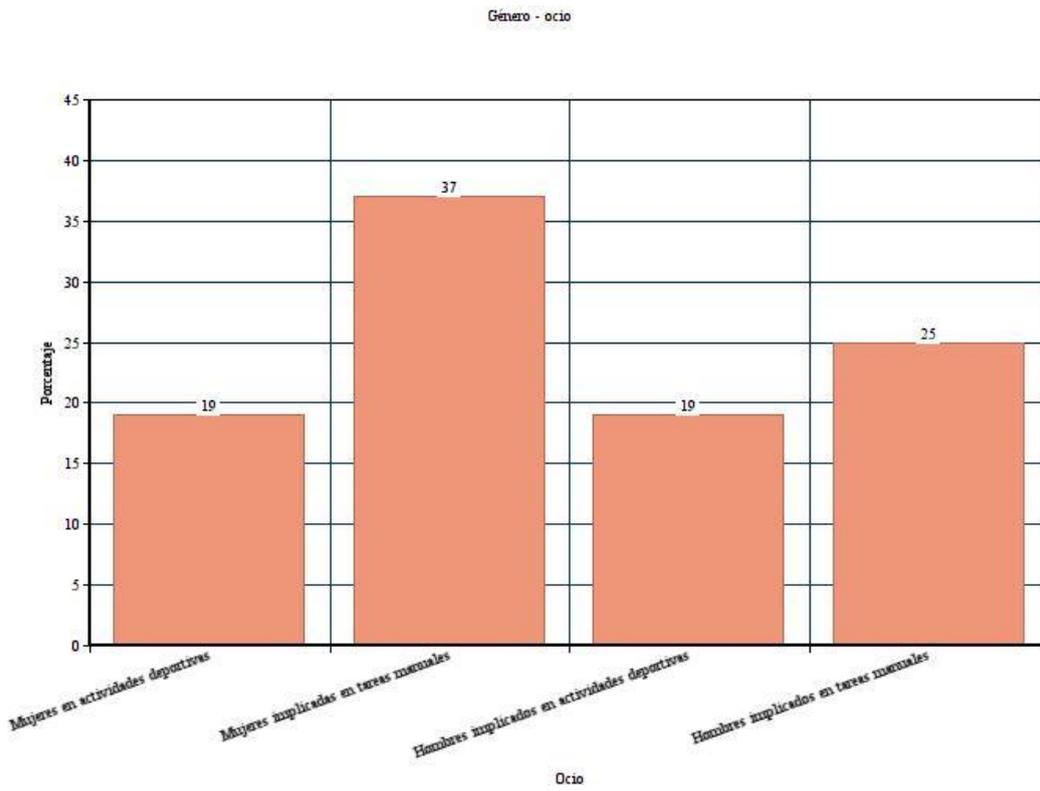


Figura 4. Variable “género”, subvariable “ocio” en *Lengua Andalucía*

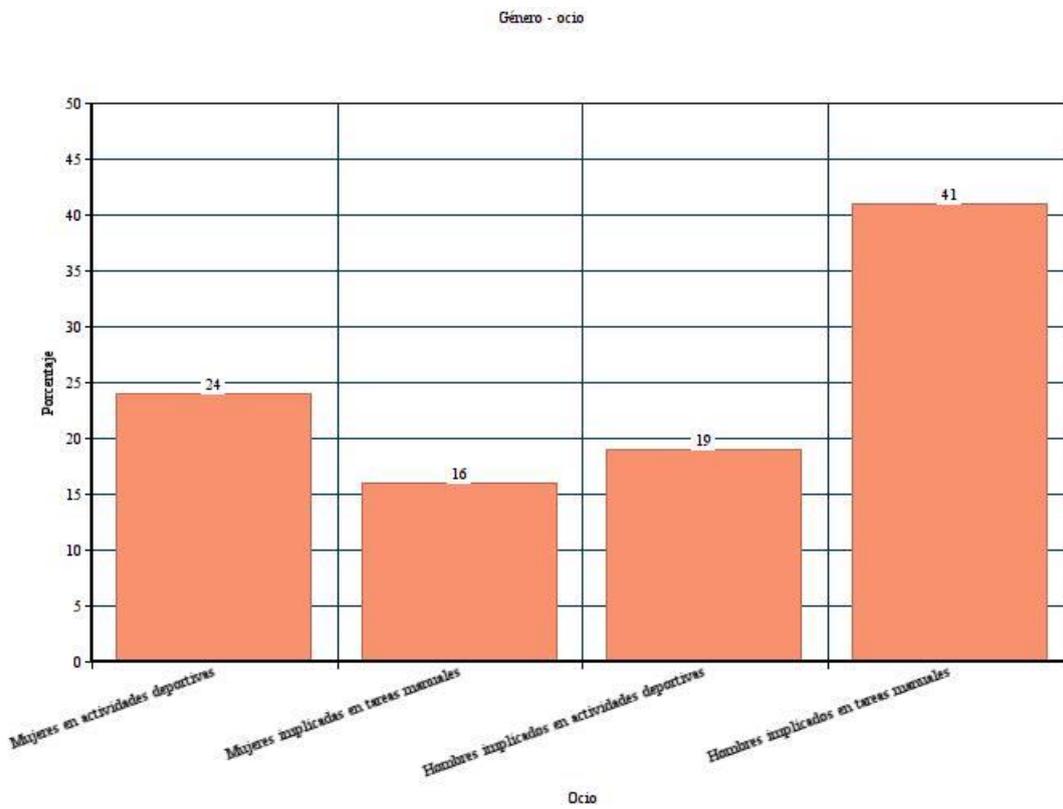


Figura 5. Variable “género”, subvariable “ocio” en *Go! Andalusian Edition*

Pasando a la variable “edad”, los resultados son, prácticamente, idénticos en los cuatro libros analizados: hay una mayor cantidad de representaciones de hombres y mujeres en edad adulta. Los grupos de edad correspondientes a la infancia y adolescencia son también muy representados en los libros, siendo la adolescencia el grupo más representado tras la edad adulta de manera general. La infancia suele aparecer en el 20%, aproximadamente, de las imágenes analizadas con respecto a esta variable. Por su parte, la tercera edad es la menos representada en cada uno de los libros, no superando la decena de apariciones en tres de los cuatro libros analizados. Sin embargo, este grupo de edad tiene un mayor porcentaje de aparición (19%) en el libro *Lengua Castellana Andalucía* (figura 6), acercándose a los porcentajes de aparición de las subvariables “infancia” y “adolescencia” en el mismo libro.

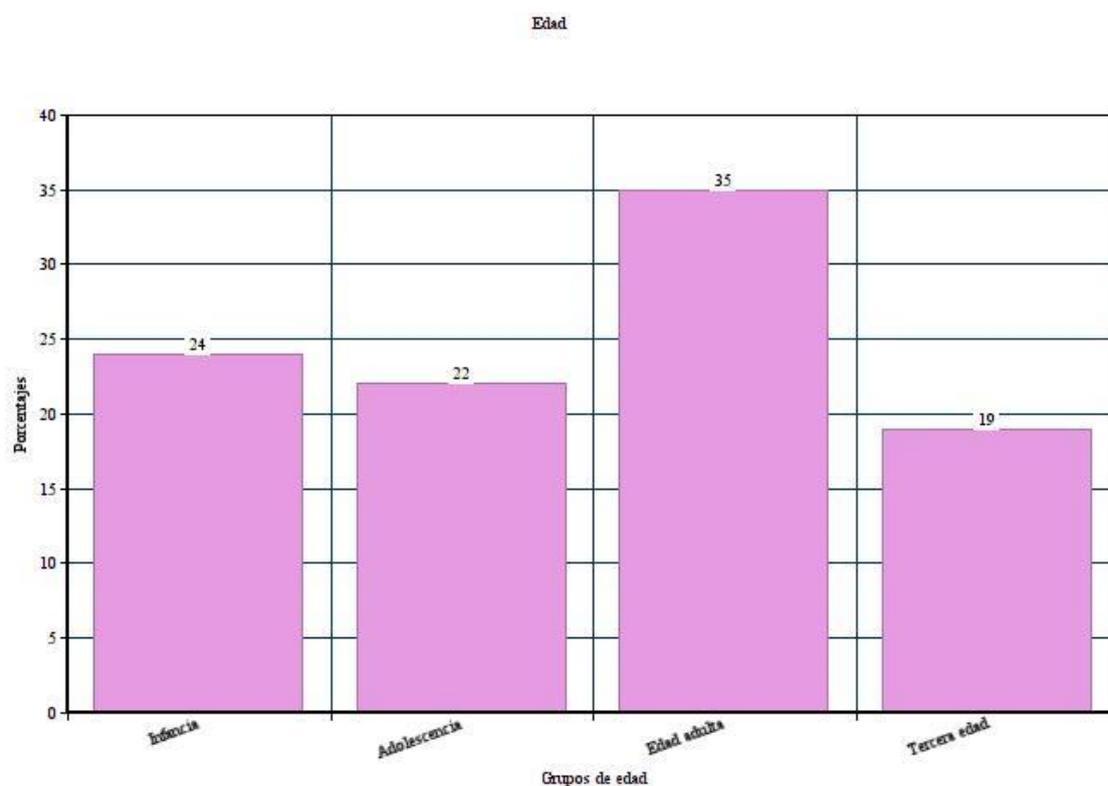


Figura 6. Variable “edad” en *Lengua Castellana Andalucía*

Considerando la variable “diversidad sexual”, de la cual se han analizado, específicamente, las subvariables “heterosexualidad” y “homosexualidad” tomando como indicadores la presencia de padres del mismo o distinto género en las familias representadas en el libro, la subvariable “homosexualidad” no tiene frecuencia de aparición en ningún libro analizado. Esto es, las familias que son representadas en cada uno de los libros de texto tienen como padres a personas

de distinto género (un hombre y una mujer), limitando la variedad de familias y las orientaciones sexuales. El siguiente gráfico (figura 7) representa los resultados de cada uno de los libros de texto con respecto a la misma variable, independientemente de la diferencia en el número de apariciones de familias con padres heterosexuales entre ellos.

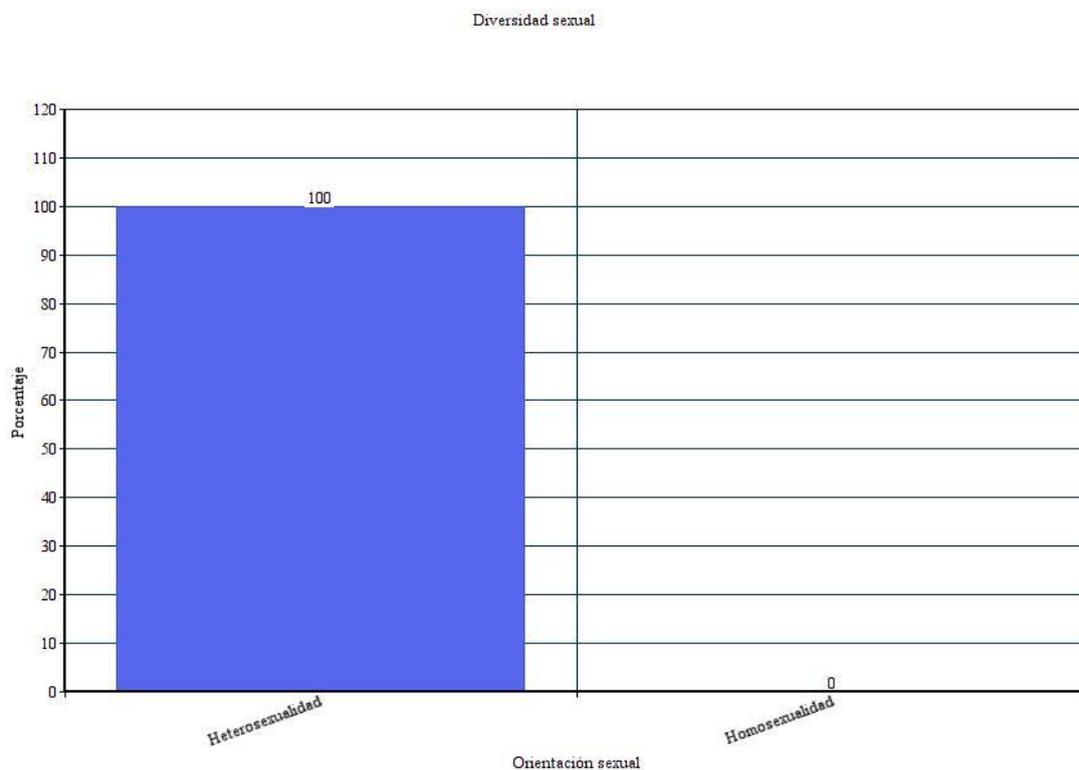


Figura 7. Variable “diversidad sexual” en los cuatro libros analizados

Por último, teniendo en cuenta los resultados obtenidos para la variable “cultura andaluza”, se pueden hallar diferencias y similitudes entre los cuatro libros. En cuanto a las similitudes, se incluye un bajo número de imágenes relativas a esta variable, siendo el que más incorpora *Lengua Andalucía*, con 20 apariciones, y el que menos *Lengua Castellana Andalucía*, con solo 5 de ellas. Además, la etnia gitana y las profesiones típicas andaluzas no se representan en ningún de ellos. Con respecto a las diferencias, los resultados varían por libro en función de la subvariable a considerar, apareciendo siempre imágenes relativas al “patrimonio natural” y “patrimonio cultural intangible” (estas subvariables tienen una frecuencia de aparición de un 20% o superior). El “patrimonio cultural mueble” y el “patrimonio cultural inmueble” son menos representados en los libros analizados y, si se representan, quedan limitados a alguna escultura y a pueblos o iglesias, respectivamente. Esto no ocurre en el libro *New High Five! Andalusian Edition* (figura 8), en el cual el “patrimonio cultural inmueble” se trata de la

subvariable más representada junto a la subvariable “figuras destacadas”. Cabe mencionar que esta última subvariable aparece representada a través de personajes actuales y ninguno histórico, a diferencia de en el libro *Lengua Castellana Andalucía*.

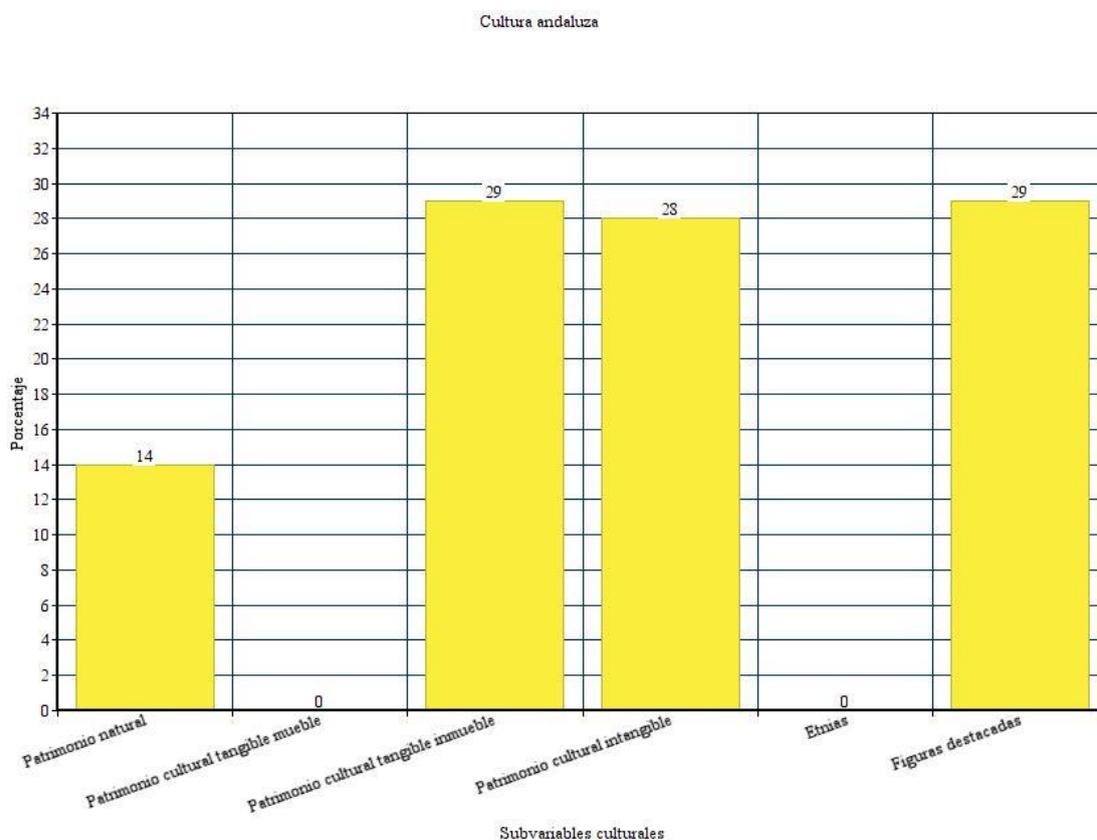


Figura 8. Variable “cultura andaluza” en *New High Five! Andalusian Edition*

Por otro lado, cabe realizar una especial mención a la subvariable “patrimonio cultural intangible”, de la cual no se incluyen imágenes para la representación de las profesiones típicas de la comunidad autónoma de Andalucía en ningún libro analizado. En su defecto, aparece un mayor número de representaciones de fiestas, festividades y celebraciones o de juegos populares. Concretamente, los juegos populares abarcan el 75% de las representaciones dentro de esta subvariable en *New High Five! Andalusian Edition*, mientras que las festividades, fiestas y celebraciones ocupan todas las apariciones en *Go! Andalusian Edition*. Estos dos indicadores de la subvariable “patrimonio cultural intangible” se reparten el porcentaje a partes iguales en *Lengua Andalucía*. Además, el flamenco como baile y cante solo se halla incluido en el libro *New High Five! Andalusian Edition* con un 25% de frecuencia de aparición (figura 9).

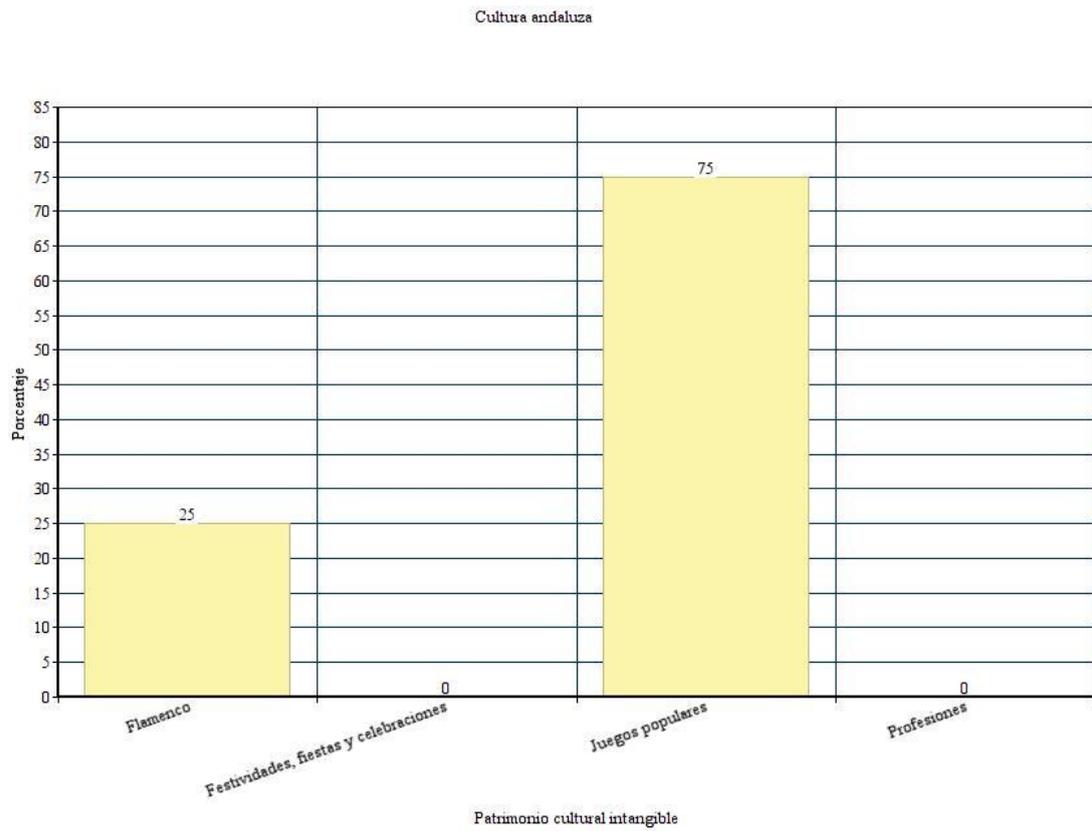


Figura 9. Variable “cultura andaluza”, subvariable “patrimonio cultural intangible” en *New High Five! Andalusian Edition*

### **3.- Discusión**

Los resultados de esta investigación coinciden con aquellos hallados en anteriores estudios sobre temas similares. Respecto a los libros de inglés, los resultados sobre la variable “género” son, prácticamente, idénticos a los obtenidos por Guijarro Ojeda (2005) y Rojo Pajares y Barros del Río (2019) pues, aunque la diferencia en los roles y ámbitos de actuación asociados a hombres y mujeres continúa produciendo la desigualdad entre géneros, en todos los libros analizados se intuye una tendencia a equiparlos de cara a mostrar una visión más igualitaria. Menescardi Royuela et al. (2017) obtuvieron resultados muy parecidos a los de esta investigación en cuanto a la variable “edad”, pues la adolescencia se convierte en uno de los tramos de edad más representados, junto a la infancia y edad adulta, dando poca visibilidad a la tercera edad. Este último tramo de edad estaría en desigualdad frente a los demás, ya que estas personas no se consideran como posibles personajes para desempeñar las actividades y profesiones que se plasman en los libros de texto. Esta gran desigualdad entre la tercera edad y todos los demás grupos se podría explicar a través de la consideración de la edad de los usuarios de estos libros, pues es lógico que haya una mayor representación de personajes con edades similares a los alumnos usuarios para una mayor identificación con ellos y, así, aumentar el interés del alumnado por el contenido incluido dentro del libro. En Guijarro Ojeda (2005), la subvariable “homosexualidad”, indicada a través de familias con padres del mismo género, no fue reflejada en los libros analizados, al igual que ocurre con todos los libros de esta investigación, mostrando que los avances conseguidos respecto a las orientaciones sexuales no han sido incluidos en libros posteriores y que el modelo de familia diferente a la tradicional sigue asociándose a estereotipos negativos. Por otro lado, con respecto a los libros de lengua castellana y literatura, las investigaciones anteriores se basaron en su análisis a partir de la variable “género”, coincidiendo los resultados obtenidos por Moreno Martínez (2021) y Hamodi (2014) con los de esta investigación y con los expuestos anteriormente respecto a esta variable en los libros de inglés. No se hallaron investigaciones correspondientes al análisis de las demás variables consideradas en este trabajo sobre libros de lengua castellana y literatura; sin embargo, los resultados sobre ellas coinciden con los expuestos anteriormente sobre libros de inglés.

Estos resultados anteriores no son semejantes únicamente entre libros de lengua castellana y literatura e inglés, sino también a otros obtenidos en otras áreas. Por ejemplo, Moya Mata et al. (2017) concluyeron que las imágenes de los libros para educación física muestran un currículum

oculto discriminador contra el género femenino y contra la raza negra o, Casero Mora, García García y Moratilla Organero (2012) obtuvieron resultados que muestran la existencia del currículum oculto en el área de conocimiento del medio. Esto demuestra que este tipo de currículum está presente más allá de las áreas de la lengua castellana y literatura y del inglés, sin embargo, sus efectos son más graves en estas debido al aprendizaje de los códigos de comunicación más usados en la sociedad con una ideología que muestra estereotipos y crea discriminación contra algunos colectivos sociales.

Considerando lo anterior, se cumplen las tres primeras hipótesis que se habían planteado al inicio de esta investigación y que son referentes a las variables “género”, “edad” y “diversidad sexual”. Siguen representándose estereotipos negativos que causan la discriminación hacia las mujeres, aunque hay una clara tendencia a mostrar una mayor igualdad entre géneros; no hay representaciones de otras orientaciones sexuales distintas a la heterosexualidad, y la tercera edad es la menos representada. La comprobación de estas hipótesis conlleva la constatación de la quinta, relativa a la evolución del currículum oculto. Si se realiza un breve recorrido por los libros de texto desde el franquismo hasta la actualidad y se analizan en cuanto al currículum oculto que estos incluyen, se puede llegar a una serie de conclusiones. En primer lugar, según Caminero Blanco (2021, p. 38), los libros franquistas incluían explícitamente la diferencia de roles entre género en sus libros de texto, de forma que el contenido a enseñar y los objetivos a conseguir eran diferentes según el sexo (niños como soldados, trabajadores y dominantes y niñas como amas de casa y sumisas). El fin del franquismo produjo un cambio en la situación de la mujer dando lugar a avances en materia de igualdad que continúan hoy en día<sup>5</sup>. El inicio de estos cambios no quedó representado en los libros de texto de la Enseñanza General Básica (EGB), en los cuales la presencia de la mujer era muy inferior a la de los hombres, incluso los niños varones eran más representados que las mujeres adultas según Garreta (1983). Esta autora, también, concluye que la tercera edad era la menos representada, pero que la edad no es el motivo de la discriminación, sino el sexo. La menor representación de la tercera edad y la diferencia en el número de representaciones y roles entre géneros se mantienen en los libros analizados en esta investigación, pues las personas mayores de 60 años son representadas en un porcentaje muy inferior al resto de grupos de edad, son los hombres los más representados de manera general y se incluyen estereotipos negativos implícitos contra la mujer, aunque hay una

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, en 1976, se creó una organización feminista organizada por mujeres; en 1977, se legalizó la posibilidad de adquirir inmuebles por parte de mujeres sin el aval de sus maridos, y en 1978, se firmó la actual Constitución Española que recoge la igualdad entre géneros y la no discriminación como un artículo de obligado cumplimiento.

tendencia a mostrar una menor cantidad de ellos y una visión más igualitaria. El libro analizado que se encuentra más lejos de esta tendencia es *Lengua Andaluza*, lo cual se puede justificar por el año de publicación pues se trata del más antiguo en comparación con el resto. Aun así, ya en 2008, año de publicación del anterior libro, había entrado en vigor la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres*. Durante la horquilla de años que abarca desde 2008 hasta 2019, año de publicación del libro más reciente analizado, se ha producido un mayor avance efectivo en la sociedad respecto a la igualdad de género a través de nuevos planes y acciones de concienciación<sup>6</sup>, lo que justifica una mayor asimilación de estos en los tres analizados posteriores a 2008. Sin embargo, en dos de ellos se puede seguir observando la inclusión de estereotipos negativos implícitos, siendo *Go! Andalusian Edition* el más inclusivo por la no diferencia entre hombres y mujeres en las subvariables consideradas y mostrando que, a mayor paso del tiempo, mayor calado de la igualdad entre géneros. Sin embargo, esto no ocurre con otras variables consideradas pues, pese a que el matrimonio homosexual se aprobó en 2005 en España, este no se ha recogido en ningún libro analizado, por lo que no se han producido cambios en este aspecto dando validez a una única forma de familia, la nuclear, la cual sigue siendo la única representada desde el franquismo en términos generales. En definitiva, atendiendo a esta breve evolución, se puede concluir que el currículum oculto muestra una combinación de valores inclusivos y de otros arcaicos que no se corresponden con los avances actuales en materia de igualdad.

No obstante, la hipótesis formulada respecto a la “cultura andaluza” se ha constatado por partes. Se ha comprobado que la cultura andaluza se trata de una manera superficial a través de imágenes aisladas y sin contexto a lo largo de los libros de lengua castellana y literatura, y a través de una sesión final de escasas cinco páginas en los libros de inglés. Sin embargo, no se ha comprobado que las representaciones de esta variable se basaran solo en personajes famosos o fiestas y celebraciones, como se había planteado al inicio de esta investigación, sino que abarcan otras facetas del patrimonio andaluz, tales como edificaciones, parques naturales o fauna. Por lo tanto, los libros analizados caracterizan a la comunidad andaluza y su cultura más allá de sus fiestas y personas populares, superando estereotipos negativos asociados a los andaluces relacionados con la celebración permanente de fiestas o con la vaguedad. Aunque no hay representaciones de algunas subvariables definitorias de esta cultura, tales como las profesiones típicas o la etnia gitana, suponiendo la necesidad de incluir todas ellas en similares

---

<sup>6</sup> Por ejemplo, destacan los programas de prevención de la violencia de género llevados a cabo por cada Consejería en particular.

proporciones, se abre el campo de características asociadas a la cultura andaluza, mostrando diferentes facetas de ella y evitando tradicionales estereotipos. Sin embargo, pese a la inclusión de diferentes tipos de patrimonio, las representaciones sobre la cultura andaluza son muy escasas generalmente, no superando la veintena a lo largo de todo el libro o en las sesiones finales de ellos. De esta forma, las ediciones andaluzas de los libros de inglés y de lengua castellana y literatura necesitan una profunda revisión pues no son efectivas en su objetivo, la enseñanza de la cultura andaluza, debido a la escasez de representaciones y a su tratamiento de forma superficial a lo largo de los libros de texto de lengua castellana y literatura, y aislada en los de inglés. Quizá, los libros de lengua castellana y literatura al incluir la cultura andaluza a lo largo de ellos pueden tratarla de una manera más eficaz que los libros de inglés, pues, raramente, las sesiones finales de estos libros se trabajan por falta de tiempo u otros motivos. Sin embargo, se necesitaría una mayor cantidad de representaciones abarcando todas las subvariables consideradas en esta investigación en similares proporciones, así como la dotación de sentido y de un contexto para no trabajarlas de manera aislada y superficial. En definitiva, tanto las ediciones andaluzas de los libros de inglés como de lengua castellana y literatura necesitan introducir profundos cambios para que se pueda cumplir con el artículo 3, apartado 6, del *DECRETO 97/2015, de 3 de marzo*, el cual ordena la enseñanza de la cultura andaluza en todas las asignaturas, y con el objetivo 7 de la *ORDEN de 17 de marzo de 2015*, que establece el desarrollo de la identidad andaluza en el aula de inglés.

#### 4.- Conclusiones

Analizando de manera global los resultados que se han expuesto anteriormente, tanto los libros de inglés como de lengua castellana y literatura específicos para el contexto andaluz transmiten estereotipos negativos respecto a las variables “género”, “diversidad sexual” y “edad” a través de las imágenes de los libros seleccionados. La inclusión de una mayor o menor cantidad de estereotipos varía según el libro a considerar, pero, en todos ellos, hay presencia de estereotipos negativos de manera implícita, lo que implica la necesidad de realizar una profunda revisión de ellos. Por lo tanto, la enseñanza de la lengua en el contexto andaluz a través de libros de texto incluye un currículum oculto negativo respecto a las anteriores variables, lo cual atenta contra el cumplimiento del artículo 16, apartado d de la *LOMLOE* y del artículo 3, apartados 4 y 5 del *DECRETO 97/2015, de 3 de marzo*, los cuales velan por una enseñanza basada en la no discriminación y respeto a la diversidad en todas sus facetas. Es decir, esta investigación ha revelado que el aprendizaje del castellano y el inglés está envuelto en una ideología que no se corresponde con la desarrollada por los avances sociales del momento en materia de igualdad, produciendo que el alumnado aprenda a usar un código de comunicación estereotipado que proyecta subcódigos ideológicos discriminadores.

De esta forma, la inclusión de un currículum oculto en los libros de texto deja entrever la influencia de las editoriales en la configuración de la personalidad y pensamiento de las generaciones que utilizan sus libros. Tal y como Guijarro Ojeda (2005, p. 156) menciona, las editoriales a través de la creación de los libros de texto tienen el poder de proyectar unas determinadas ideas, ya sea de manera explícita o implícita, que pueden perpetuar ciertas formas de pensar discriminatorias contra algunos colectivos sociales. Es decir, los autores de los libros de texto y las editoriales, que se encargan de ser el nexo de unión entre los consumidores y los propios autores, parten de su propia ideología en la interpretación del currículum oficial a plasmar en sus libros. Del mismo modo, pese a la disminución de la cantidad de estereotipos que se proyectan en las imágenes de los libros de texto y, por tanto, la disposición de editoriales y autores a proporcionar una visión más igualitaria, continúa la presencia de estereotipos implícitos, los cuales son incluidos de una manera no consciente por parte de esas editoriales y autores. Esto supone que la revisión de los libros de texto requiere que el autor y el conjunto de la editorial identifiquen aquellos estereotipos inconscientes que manejan para hacerlos explícitos y no incluirlos en sus ediciones. Hay que tener en cuenta la posibilidad de que esa revisión no se pretenda realizar pues las editoriales quieran seguir plasmando una determinada

ideología con estereotipos discriminadores para atender a un sector de la población con la misma mentalidad, es decir, para ser afín a un determinado perfil de consumidor.

En la detección de esos estereotipos el docente tiene un papel fundamental, así como en la selección de unos determinados libros de texto según el currículum oculto que estos proyecten. En tal detección y selección la capacidad analítica y la reflexiva se alzan como las características fundamentales en un docente de cara a detectar el currículum oculto de los libros y otros recursos que emplea en su aula y matizarlo. Así mismo, el docente debe ser capaz de analizar y reflexionar sobre el currículum oculto incluido en sus propias acciones, discursos y comportamientos. Es decir, el desarrollo de la capacidad de autoevaluación, autorreflexión y autocrítica supone uno de los rasgos más importantes en la personalidad del docente para ser consciente del currículum oculto que puede transmitir a través de cada una de sus actuaciones, desmontarlo y acercarse a la formación de la personalidad del alumnado de una manera coherente con lo que reclama la sociedad actual (Domínguez y Vásquez, 2019, p. 303). Así, más allá de valorar aquellos factores ajenos a él, el docente debe valorar sus propias actuaciones implícitas pues estas no deben contradecir aquellos aprendizajes que pretende conseguir de manera explícita para que el alumnado no reciba enseñanzas contradictorias (López Medina, 2020, p.75).

Como principales limitaciones de la investigación, se han considerado cuatro libros de texto en total, pudiendo ampliar este número para la obtención de resultados más generales. Además, podría ser llevado a cabo por más de un investigador para poder ofrecer una visión más neutral y que estos pudieran detectar estereotipos implícitos que los otros manejan y están volcando en la interpretación de los datos.

En definitiva, la investigación ha cumplido con los objetivos que se plantearon al inicio de la investigación y ha respondido al motivo social y al motivo personal que justificaban su desarrollo. Desde el punto de vista social, los resultados muestran la necesidad de invertir en proyectos de concienciación sobre la igualdad y respeto a la diversidad para el alumnado y, sobre todo, para el profesorado, para que estos puedan ser conscientes de los estereotipos que transmiten de forma implícita, personalmente y a través de los recursos que utilizan, y procurar ofrecer una educación basada en la promoción de la igualdad. Además, esta investigación abre el camino a la revisión de los libros de texto por parte de las editoriales para que la escuela se pueda transformar en un agente de socialización que transmita valores e ideas coherentes con la evolución de la sociedad a través de los recursos materiales y humanos presentes en ella.

## 5.- Referencias bibliográficas

Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 205-218. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/27578653\\_El\\_curriculum\\_oculto\\_visual\\_aprender\\_a\\_obedecer\\_a\\_traves\\_de\\_la\\_imagen](https://www.researchgate.net/publication/27578653_El_curriculum_oculto_visual_aprender_a_obedecer_a_traves_de_la_imagen)

Balteiro, Isabel (2016). La representación del género en los libros de texto para la docencia de la lengua inglesa en la UA. *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación*, 725 – 733

Caminero Blanco, J. (2021). *La educación básica durante el franquismo: un análisis a través de la legislación y de los libros de texto* (Trabajo de Fin de Grado). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/50002/TFG-L3022.pdf?sequence=1>

Cantillo Barrios, Ligia (2016). El currículum oculto en los textos de lectura escolar: la cartilla “Nacho”, libro inicial de lecturas. *La manzana de la discordia*, 11 (1), 95 – 109

Casero Mora, J.; García García, A.I. y Moratilla Organero, A. (2012). Análisis del currículum oculto en el área de conocimiento del medio en algunos libros de tercer ciclo de Primaria. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*, 7 (3), 15-24.

DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 50, de 13 de marzo de 2015, pp. 11-22. Recuperado de [https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/BOJA15-050-00012-4617-01\\_00065845.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/BOJA15-050-00012-4617-01_00065845.pdf)

Domínguez, M. y Vásquez, L.G (2019). Del currículum explícito al currículum oculto. Una vinculación necesaria para la efectiva práctica del docente. *Revista de Educación*, 18 (3), 284 – 306

Fernández Palop, M.P. y Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217

Garreta, N. (1983). Modelos masculino y femenino en los textos de EGB. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/84164>

Gómez Mendoza, M.A. (2000). Análisis del contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*. Recuperado de [https://www.academia.edu/37790794/An%C3%A1lisis\\_de\\_contenido\\_cualitativ%20o\\_y\\_cuantitativo\\_Definici%C3%B3n\\_clasificacion\\_y\\_metodolog%C3%Ada](https://www.academia.edu/37790794/An%C3%A1lisis_de_contenido_cualitativ%20o_y_cuantitativo_Definici%C3%B3n_clasificacion_y_metodolog%C3%Ada)

Gómez Parra, M.E. y Huertas Abril, C.A. (2019). La importancia de la competencia digital para la superación de la brecha lingüística en el siglo XXI: Aproximación, factores y estrategias. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 8 (1), 88-106

Guijarro Ojeda, J. R. (2005). Valores de otredad (cultura y género) en libros de texto de inglés para primaria. *Encuentro*, 15, 32-38

Hamodi, C. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *REIRE: Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 30 – 55

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

López Medina, E.F. (2020). *Libros y armarios: la diversidad silenciada: Los libros de texto de inglés en Educación Secundaria y su currículum oculto, herramientas eficaces delcisheterosexismo* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64112/1/T42092.pdf>

Magendzo, R.; Abraham, M y Dueñas, C. (1993). *Manual para profesores: currículum y derechos humanos*. Chile: S.R.V.

Menescardi Royuela, C.; Estevan Torres, I. y Moya Mata, I (2017). Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés. *Educatio Siglo XXI*, 35 (1), 55 – 76

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias: Enseñanza de Lenguas Extranjeras, curso 2019-2020*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadística y Estudios.

Montgomery, M. (2008). *An Introduction to Language and Society*. London; New York: Routledge

Moreno Martínez, M. (2021). *Análisis de manuales de lengua española para el aula de secundaria desde la perspectiva de género* (Trabajo de Fin de Máster). Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/116168/1/ANALISIS\\_DE MANUALES DE LENGUA ESPANOLA PARA EL AULA D Moreno Martinez Maria.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/116168/1/ANALISIS_DE_MANUALES_DE LENGUA ESPANOLA PARA EL AULA D Moreno Martinez Maria.pdf)

Moya Mata, I.; Ros Ros, C.; Bastida Torrónategui, A. y Menescardi Royuela, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en Primaria. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-18.

Nieto Bedoya, M. (1991). Los textos escolares transmisores de un currículum oculto. *Tabanque: Revista pedagógica*, 7, 75 – 84

ORDEN de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 60, de 27 de marzo de 2015, pp. 9-696. Recuperada de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>

Piaget, J.; Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata

Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de Cultura Económica

Rojo Pajares, T. y Barros del Río, M.A. (2019). El sesgo de género en las imágenes de los libros de texto de inglés de Educación Secundaria. *Cauce: Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 41, 179 – 197

Santos Guerra, M. Á. (1996). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (42-43), 14-27

Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

UNESCO (s.f.). *Indicadores Unesco de cultura para el desarrollo*, pp. 131-140. Recuperado de <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Patrimonio.pdf>