European Public & Social Innovation Review

ISSN 2529-9824

Artículo de Investigación

Desentrañar el currículum oculto, para una práctica pedagógica equitativa y justa

Unraveling the hidden curriculum, for an equitable and fair pedagogical practice

Antonio Pérez-Robles: Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.
antonio.perezrobles@unir.net
José Jesús Trujillo Vargas[1]: Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.
jose.trujillo@unir.net
Rosa Gómez del Amo: Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.
rosa.gomez@unir.net

Fecha de Recepción: 17/01/2025

Fecha de Aceptación: 20/02/2025

Fecha de Publicación: 25/02/2025

Cómo citar el artículo

Pérez-Robles, A., Trujillo Vargas, J. J. y Gómez del Amo, R. (2025). Desentrañar el currículum oculto, para una práctica pedagógica equitativa y justa [Unraveling the hidden curriculum, for an equitable and fair pedagogical practice]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1920

Resumen

Introducción: El currículum oculto se refiere a aquellos elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ser reconocidos de manera explícita, y que, por lo general, no son objeto de debate democrático. Este currículum juega un papel fundamental en la formación de los valores y principios del colectivo docente, pero a menudo pasa desapercibido tanto para los docentes como para los estudiantes. **Metodología:** Este trabajo tiene como objetivo investigar cómo el currículum oculto impacta en las prácticas diarias de los docentes y cómo la reflexión sobre él puede promover una mayor equidad y justicia social. Además, se indaga sobre las metodologías docentes que fomentan un verdadero clima de debate y reflexión entre los estudiantes para que comprendan su realidad y puedan transformarla de manera humanista. **Resultados:** A través de una revisión teórica y un enfoque reflexivo-indagatorio, se identificó que, en las últimas décadas, el profesorado ha comenzado a interesarse por reflexionar sobre el currículum y su influencia en sus prácticas cotidianas. Este cambio de enfoque ha permitido un mayor interés por las dimensiones democráticas y

[1] **Autor Correspondiente:** José Jesús Trujillo Vargas. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.

pedagógicas en la relación entre docentes y estudiantes. **Discusión y Conclusiones:** Se concluye que las dimensiones democráticas y pedagógicas pueden favorecer relaciones más equitativas entre docentes y estudiantes, impulsando construcciones multilaterales de la realidad. Es fundamental que el debate sobre el currículum oculto siga presente en todos los niveles educativos para fomentar una educación más justa y reflexiva.

Palabras clave: Didáctica; currículum oculto; docente; discente; proceso de enseñanza-aprendizaje; profesorado.

Abstract
Introduction: The hidden curriculum refers to those elements that influence the teaching-learning process without being explicitly recognised, and which are generally not the subject of democratic debate. This curriculum plays a fundamental role in shaping the values and principles of the teaching profession, but often goes unnoticed by both teachers and students. **Methodology:** This paper aims to investigate how the hidden curriculum impacts on teachers' daily practices and how reflection on it can promote greater equity and social justice. In addition, it investigates teaching methodologies that foster a true climate of debate and reflection among students so that they understand their reality and can transform it in a humanistic way. **Results:** Through a theoretical review and a reflexive-inquiry approach, it was identified that, in recent decades, teachers have begun to take an interest in reflecting on the curriculum and its influence on their daily practices. This shift in focus has led to a greater interest in the democratic and pedagogical dimensions of the relationship between teachers and students. **Discussion and Conclusions:** It is concluded that democratic and pedagogical dimensions can favour more equitable relationships between teachers and students, fostering multilateral constructions of reality. It is essential that the debate on the hidden curriculum continues to be present at all levels of education in order to foster a fairer and more reflective education.

Keywords: Didactics; hidden curriculum; teacher; learner; teaching-learning process; teaching staff; teaching and learning process.

1. Introducción

Asistimos en la actualidad a un orden social que versa sobre una serie de principios que son, cuanto menos, convulsos y nos inducen a la confusión. El cambio continuo es la premisa. Todo ello, enclaustrado en un tiempo postmoderno vinculado a una serie de crisis asociadas a la globalización (Almirón, 2002) y a las propias falacias instauradas por un mundo hipertecnologizado que se instaura como la nueva base de la *verdad* y del poder (Trujillo *et al.*, 2022).

La postmodernidad ha acentuado de manera ostensible la ambivalencia que caracteriza a la figura del docente, de tal manera que, por un lado, debe adaptarse al cambio acelerado, a la diversidad cultural, a la burocratización…y, por otro lado, tiene que analizar lo que ocurre en su aula de manera reflexiva y actuar en consecuencia de las necesidades que se ponen de manifiesto (Moreno, 2005). Todos los sistemas educativos se fundamentan a tenor de distintas líneas de argumentación que en la teoría y en la práctica resultan contrapuestas.

Por un parte están aquellas que defienden a la educación como uno de los canales privilegiados para paliar y corregir las disfunciones existentes en el modelo socioeconómico y cultural vigente y, por otro lado, se encuentran aquellas que ensalzan el papel de las instituciones educativas como potenciales benefactores y propiciadores del cambio y la transformación de los modelos de sociedad imperantes (Torres, 1998).

En este sentido, la formación inicial del profesorado adquiere una tremenda dimensión e importancia en la construcción de sociedades más justas e igualitarias. Sin embargo, si no se hace un ejercicio crítico y reflexivo en dicha formación, esta se conviertirá en un espacio de reproducción social, jerarquización y silenciamiento de los grupos sociales más vulnerables. En esta línea, Giroux (1985), desde un enfoque crítico educativo, ensalza que las funciones que la escuela asume son la difusión de la ideología dominante, sus maneras de acceso, el desarrollo y transmisión del conocimiento y la distribución de las habilidades (hoy día llamadas competencias) requeridas para la perpetuación de la división social del trabajo.

En el año 1968, Jackson ensalza 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, que los centros educativos llevan a cabo en el proceso transmisivo del conocimiento (Cisterna, 2002). Según Flores (2005), comprende todos aquellos mensajes que se comunican en la escuela que guardan relación intrínseca con los distintos elementos, mitos, creencias, rituales y prejuicios que a nivel histórico hemos aprendido y hemos transmitido sin nisiquiera ser conscientes de ello.

Este curriculum juega un papel crucial 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).

Cuando nos referimos al currículum, nos estamos refiriendo a una modalidad de enseñanza y aprendizaje que tiene que ver tanto con lo intencional como lo accidental. Construir el currículum es, en sí mismo, un proceso tecnológico que trata de guiar la praxis educativa a través de la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. La reflexión sobre este proceso de planificación del currículo, supone una construcción de teoría curricular que, a su vez, implica criterios científicos y sociopolíticos que están presentes en la elección y justificación de los distintos contenidos culturales a través de un plan de acción de aula. Con ello, se evidencia la eficacia de la intencionalidad educativa dirigida a los alumnos (Torres, 1987).

El currículum oculto es 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).

Los sistemas educativos, y todo lo que ocurre en los mismos, guardan de manera significativa una estrecha relación con otras esferas sociales, repercutiendo lo que se produce en las diferentes esferas en dichos sistemas educativos. Por tanto, la política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, sino analizada y vislumbrada desde el momento sociohistórico en el que se desarrolla, lo que atañe de manera decisiva a la elaboración de los currículums educativos oficiales (Torres, 1998).

Apple (1979), analizó de manera pormenorizada la dualidad existente en el currículum que, por un parte, se concibe como algo educativo, al mismo tiempo que se presenta como un ente con un marcado carácter de reproducción ideológica, socioeconómica y cultural.

La educación incluye y genera poder ya que en todas las civilizaciones el poder se ha sustentado a través de la educación y de la idea que se tiene sobre ella. Esto adquiere en nuestros días un nuevo enfoque, en tanto nos encontramos en un momento sociohistórico globalizado, donde la gestión y el poder sobre la información a la que accedemos determina en gran parte el tipo de sociedad en la que estamos insertos. En las últimas décadas del siglo XX hasta nuestros días, se percibe un giro en esa relación entre educación y poder toda vez que, bajo el "paraguas" de bien común ejercitado por el Estado del Bienestar, ha existido en las últimas décadas una privatización en cuanto a la prestación de los servicios sociales que presuponen consolidados y de todos y para todos (Arríen, 2004).

En definitiva, el currículum oculto se fundamenta en contenidos culturales, rutinas, interacciones y tareas escolares que tienen a reproducir el statu quo existente, de tal manera que reproduce las principales dimensiones y particularidades de nuestra sociedad y del sistema socio-político-económico vigente (Torres, 1998). Ante este maremagno de incertidumbres y contradicciones, los educadores deben asumir un rol fundamentado en el protagonismo pedagógico y social que pasa, indudablemente, por desentrañar los currículos prescritos y sus intenciones y lo que el sistema económico y social y su estructura permea en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del currículum oculto.

En un mundo como el actual, caracterizado por el aumento de la pobreza, el desempleo y las desigualdades sociales, los educadores deben reflexionar y reivindicar la imprescindible relación entre cultura y poder, defendiendo la educación pública (en su esencia de bien común, equitativo y justo) y universitaria, como espacio de aprendizaje y lucha democrática, siendo la cultura un elemento estratégico que unifica lo pedagógico y político y que trasciende a lo que ocurre en el aula (Arríen, 2004). Es por ello por lo que resula necesario desentrañar los modelos sociales que se transfieren en el aula y en qué medida afectan, de manera general, a los grupos sociales con mayor vulnerabilidad y a la población, representada por los alumnos, en particular.

1.1. Currículum oculto o pedagogía invisible sobre: género, identidades culturales minoritarias e inclusión

A nivel general, el currículum en nuestro sistema educativo es andrócentrico, evidenciándose una serie de prácticas fundamentadas en estereotipos de género que se manifiestan a través del currículum oculto (Piedra, 2022). En la sociedad capitalista-neoliberal, la escuela se muestra como una herramienta esencial para la transmisión de los patrones culturales, siendo el sexismo una de las claves que definen nuestra sociedad, la cual tiene instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica (Santos, 1997).

Conviene significar que tanto los roles como los estereotipos de género son interiorizados y aprendidos a través de la incorporación de los valores y actitudes procedentes de la sociedad en la que las personas nacemos y nos desarrollamos. El género es, por tanto, una construcción social y cultural, fundamentada en la idea de lo masculino y de lo femenino que se ha ido plasmando a lo largo de la historia en forma de comunicación masculina y subordinación femenina (Cobo, 1995). Por tanto, se trata del conjunto de habilidades, capacidades, inquietudes, gustos, responsabilidades… que la sociedad asigna al hombre por ser hombre y a la mujer por ser mujer (Carrasco *et al.*, 2008).

El hecho de tener que cumplir de forma tácita y explícita con una serie de patrones de comportamiento que nos lleva a identificarnos con uno u otro sexo, constituye la configuración y reproducción de los estereotipos de género, que Saltzman (1992) define como todas aquellas ideas insertas en la conciencia de los sujetos que no han sido explicadas ni debatidas racionalmente y que conforman el imaginario social, defendiendo la diferencia entre los sexos con respecto a características, identidades, gustos, inquietudes, habilidades…Todo ello, supone una socialización de género auspiciada, en gran parte, por el curriculum oculto.

En este orden de ideas, 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; Gil, 2006; Jiménez-Andújar *et al.,* 2023; Lomas, 2003; Moya y De Juanas, 2022). Esto nos confiere la idea sobre 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 González (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 esten 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 las diversas cuestiones escolares supone una forma de concebir la educación y los desafíos pedagógicos del futuro (Bayne y Dopico, 2020; Pérez y Heredia, 2020).

En relación con el currículum y el desarrollo de la multiculturalidad, cabe significar en muchas ocasiones que el debate académico sobre la diversidad cultural en las aulas ha dificultado de manera frecuente los factores estructurales e ideológicos en los que se circunscriben los planes o programas de educación intercultural (García, 2024). Torres (1993) indica que existen diversas formas en el currículum de fomentar el racismo, como pueden ser los libros de texto de las diferentes áreas que están vinculadas al desarrollo de lo cultural (Historia, Geografía, Literatura…), en los cuales se produce un silenciamiento de los derechos de diversas comunidades y etnias minoritarias o de diferentes acontecimientos históricos, socioeconómicos y culturales. Esto nos da una idea sobre el tipo de socialización que se promueve en los centros y en las aulas escolares, donde la cultura de origen dictamina los ritos, festividades, días dedicados a la celebración de efemérides culturales de grupos culturales mayoritarios…

En la actualidad, teniendo en cuenta el contexto de globalización en el que nos encontramos, existen propuestas "bienintencionadas" que tratan de promulgar el intercambio intercultural. Sin embargo, por otra parte, podemos significar que la educación intercultural se ha convertido en una retórica argumentativa que no se asocia a las prácticas reales de lo que ocurre en el día a día de los centros educativos (Aguado y Sleeter, 2021), lo que podemos considerar más una intervención asimilacionista e integradora, que verdaderamente inclusiva y de intercambio (García, 2024; Tubino, 2011).

En materia de inclusion educativa han existido avances hacia una mayor equidad, sin embargo, la larga trayectoria del modelo médico (que sigue siendo tendencia en las evaluación psicopedagógicas) y su implementación en la práctica pedagógica, sigue estando patente a la hora de categorizar a los alumnos en función de su capacidad, de tal manera que los diagnósticos que se siguen realizando en el sistema educativo poseen un poder categorizador, que dificulta al alumnado en su proceso de socialización, crecimiento y desarrollo personal.

La pedagogía de los límites, como nos indican Calderón *et al.* (2016), se hace patente a través del poder que se introduce en el sujeto, en la cultura y en el mundo físico, siendo a su vez un handicap para el reconocimiento de las diferencias.

2. Metodología

En este artículo se ha empleado una metodología cualitativa, centrada en el análisis teórico-ensayista (Pérez-Robles *et al.*, 2024; Porlán *et al.*, 2024) tras una exhaustiva selección bibliográfica fundamentada la experiencia de los autores como docentes-formadores en programas de innovación e investigación educativa. El enfoque teórico permitió explorar y reflexionar sobre el vínculo entre diferentes perspectivas curriculares y su impacto en el aula, tomando como punto de partida conceptos clave y categorías analizadas desde una óptica crítica y constructivista.

La metodología se orientó a la interpretación de los datos teóricos y su aplicación en contextos educativos reales, proporcionando un marco comprensivo para el análisis del currículum vigente y las necesidades socieducativas actuales. En cuanto a la selección bibliográfica de este trabajo, se revisaron un total de 180 manuscritos en castellano e inglés, centrados en investigaciones reconocidas por su prestigio y relevancia en el ámbito educativo. De estos, 70 manuscritos fueron considerados factibles de estudio, ya que mostraban una alta afinidad con las categorías analizadas y con los temas clave de la investigación, los cuales son: *educación y poder, currículo y género, currículum oculto y justicia social*.

Así, para el análisis y posterior reflexión, se definieron tres categorías clave, que estructuraron la revisión crítica del concepto de currículum oculto:

a) *Currículum oculto y género* : explorando cómo el currículo implícito puede reforzar desigualdades de género. Esta categoría examina cómo el currículum implícito puede perpetuar las desigualdades de género a través de prácticas, actitudes y expectativas que, de manera no explícita, refuerzan estereotipos y roles tradicionales. *¿De qué manera influye el lenguaje y las dinámicas de clase en la perpetuación de los estereotipos de género?* Aunque no esté escrito en los documentos oficiales, el currículum oculto actúa en las interacciones cotidianas, en el lenguaje utilizado en clase y en los ejemplos o referencias que se eligen para ilustrar los contenidos. Así, se puede transmitir de forma sutil la idea de que ciertas materias o profesiones son más apropiadas para un género específico, limitando las oportunidades y expectativas de los estudiantes. Esta revisión crítica busca identificar y cuestionar estas prácticas para promover una educación más equitativa y libre de sesgos de género.

b) *Currículum oculto e identidad cultural*: la cual investiga las influencias culturales invisibles en el proceso educativo. Se analiza cómo el currículum oculto puede transmitir valores culturales dominantes, que invisibilizan o marginan otras identidades culturales presentes en el aula. *¿Qué efectos tiene la falta de representación cultural en el sentido de pertenencia de los estudiantes?* Las escuelas suelen reproducir normas y valores hegemónicos que no siempre reflejan la diversidad cultural del alumnado. Esto puede provocar que los estudiantes, cuyas identidades culturales no se ven representadas, se sientan ajenos o desvalorizados en el entorno educativo. Este análisis pone en relieve la necesidad de visibilizar y valorar la diversidad cultural, promoviendo un currículo que sea más inclusivo y representativo de las distintas realidades culturales de los estudiantes.

c) *Currículum oculto y atención a la diversidad*: enfocado en cómo el currículo puede adaptarse para atender a la diversidad del alumnado y fomentar la inclusión. En esta categoría, el enfoque se centra en cómo puede influir en la forma en la que se aborda la diversidad, ya sea desde la perspectiva de necesidades educativas especiales, diferencias socioeconómicas o diversidad de capacidades. *¿Es posible adaptar el currículum para que responda a las características y necesidades individuales de cada estudiante?* A menudo, las expectativas del sistema educativo están basadas en un alumno "ideal" o "estándar", lo que puede excluir a aquellos que no se ajustan a esta norma. Un análisis crítico del currículum oculto permite identificar estas barreras implícitas y desarrollar estrategias pedagógicas que adapten el currículum a las características y necesidades individuales de cada estudiante, fomentando así la inclusión y equidad en el aprendizaje. En conjunto, estas tres categorías proporcionan un marco de análisis que permite visibilizar los mensajes y valores implícitos transmitidos a través del currículum, ofreciendo una oportunidad para reflexionar sobre prácticas educativas más inclusivas y justas, orientadas hacia una mayor equidad en el ámbito escolar.

En conjunto, estas tres categorías proporcionan un marco de análisis que permite visibilizar los mensajes y valores implícitos transmitidos a través del currículum, ofreciendo una oportunidad para reflexionar sobre prácticas educativas más inclusivas y justas, orientadas hacia una mayor equidad en el ámbito escolar.

2.1. Objetivos

En relación a lo expuesto anteriormente, el objetivo general de esta investigación es *identificar el currículum oculto a través de teorías que lo vinculen a su desempeño como mecanismo de reproducción social, especialmente en relación con grupos vulnerables*. Esto se examina desde tres dimensiones clave: los roles de género, las culturas minoritarias y la diversidad funcional.

Para alcanzar este objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

a) *Revisar bibliográficamente la literatura existente para evidenciar, en investigaciones previas*, la influencia del currículum oculto en las escuelas y en otros niveles educativos. Este análisis permitirá trazar un panorama evolutivo sobre cómo se ha estudiado y comprendido este fenómeno en distintos contextos;

b) *Discutir las opciones existentes en el ámbito académico e investigativo*, con el propósito de visibilizar los efectos perversos del currículum oculto como un elemento reproductor del sistema educativo. La intención es abrir un espacio crítico de reflexión, que permita identificar las barreras implícitas y proponer alternativas que favorezcan una educación más equitativa y consciente; y

c) *Redefinir la figura de los docentes ante las trabas educativas impuestas por el currículum oculto, haciendo hincapié en la importancia de hacer explícito este currículum implícito*, con el fin de concienciar al profesorado sobre la necesidad de abordar estas influencias ocultas para promover una mayor igualdad y justicia curricular y social, logrando así un cambio positivo en la práctica educativa y en el entorno escolar.

3. Resultados y discusiones

Teniendo en cuenta los objetivos establecidos en este trabajo, se extraen una serie de resultados partiendo de las investigaciones consultadas, donde el currículo oculto transfiere una serie de estándares sociales que permiten que los estereotipos sigan estando presentes en el imaginario de los estudiantes y, con ello, en la configuración de sus personalidades, a través de la socialización que acontece en los centros y en las aulas escolares.

3.1. Currículum oculto y género

Pese a que la Agenda 2030 ha priorizado entre sus objetivos la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las mujeres, los referentes legales-normativos y *la transcripción* del currículum en el aula se relega esta teórica proclama de la igualdad a un asunto interdisplinar y transversal que 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).

A raíz del análisis de libros de texto a través de la lectura e interpretación de los informes elaborados por el alumnado sobre el análisis de estos, y con ello la implicación que tiene 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. En lo que respecta al entorno familiar, el 70% del alumnado destaca el hecho de que las representaciones estereotipadas de ambos sexos eran superiores a las no estereotipadas, identificando a las mujeres con las tareas domésticas y la crianza y a los hombres con el trabajo manual.

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 currículum 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).

Precisamente, es 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 1:

Tabla 1.

Dimensiones de género y factores de desigualdad

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).

3.2. Currículum oculto e identidad cultural

Las escuelas, a través del currículum oculto, han potenciado de manera implícita la homogeneización cultural del alumnado, dejando de promocionar, o directamente silenciando, las diferencias culturales existentes entre los estudiantes, lo que se ha hecho efectivo a través del no reconocimiento de las señas de identidad de cada cultura, que se hacen explícitas a través de sus tradiciones, lenguas, rasgos de identidad, etc.

En el interior de las aulas no suele existir un espacio de reflexión-acción sobre cuestiones relacionadas con las vidas y rasgos de identidad de etnias más o menos próximas, ni los materiales curriculares suelen ser utilizados como muestra de identificación de los grupos poblacionales minoritarios. Muestra de ello, en España, lo tenemos en la etnia gitana y su "poca o nula consideración" a nivel curricular (Torres, 1993).

En la actualidad, las políticas educativas y curriculares de los diferentes países europeos y a nivel mundial, se preocupan, de manera casi exclusiva, por alinearse con planteamientos globales más que por priorizar lo local. Aunque, por ejemplo, en la Agenda 2030 se asume la importancia de la contextualización, la manera de materializar la misma en cada región o centro educativo resulta compleja y poco proclive al desarrollo de prácticas escolares que partan de la identidad y de las reales necesidades del alumnado. Los estándares de calidad promovidos por las evaluaciones internacionales (tipo PISA) condicionan de manera determinante lo que ocurre en los centros (Zabalza, 2012).

Es importante señalar que el currículum oficial propugna la implementación de una serie de contenidos que tienden a la homogeneización cultural en contextos cada vez más pluriculturales, lo que según Maturana (2017) ocasiona una controversia entre lo que se enseña y las verdaderas necesidades e inquietudes de quienes aprenden. De esta manera, la visión del currículum único y homogéneo se evidencia de manera más patente en aquellos lugares donde conviven diversas culturas o, en su caso, una cultura mayoritariamente hegemónica versus una cultura minoritariamente oprimida (Peña y Blanco, 2015).

3.3. Currículum oculto y atención a la diversidad

En nuestro país se presenta un sistema educativo con diversas modalidades de escolarización, entre las que se encuentra la educación especial, que bien puede ser atendida en los centros específicos o en las aulas dentro de los centros ordinarios. La decidida apuesta que teóricamente se realiza por la inclusión en nuestra actual ley, LOMLOE, pasa por seguir excluyendo de los centros ordinarios a alumnado que presenta unas determinadas dificultades, lo que posibilita que ciertos estudiantes sigan teniendo un etiquetaje que los identifica como colectivo con necesidades educativas especiales (Bolívar, 2019), lo que en la práctica hace que sus diferencias individuales queden difuminadas y, por tanto, los principios de la educación personalizada queden en entredicho.

Por tanto, se sigue malinterpretando el significado de la educación inclusiva (Echeita, 2017; García, 2017), toda vez que la misma choca frontalmente con cualquier tipo de segregación, con todo argumento que justifique la separación y con cualquier argumento que no permita el ejercicio pleno de derecho a la educación (García, 1995). Conviene considerar, igualmente, que la educación inclusiva no sólo se fundamenta en que los alumnos tengan acceso a un currículo común, ni tampoco en coincidir con los demás en un modelo de escolarización común, sino que en ese modelo no exista ningún tipo de barrera de ninguna índole para ser y sentirse uno más (Vila *et al.,* 2024).

La participación de las familias es otro de los factores claves para posibilitar el derecho a la educación y entender que el aprendizaje ocurre en mayor medida desde la heterogeneidad y no desde lo homogéneo. Sin embargo, como indica la ONU (CERMI, 2018), en la actualidad existe un patrón estructural de discriminación, exclusión y segregación educativa, fundamentado en la discapacidad y en la perpetuación del modelo médico. Todo ello se ve constatado, igualmente, a través del currículum oculto. Hacer explícita esta injusticia curricular y social, depende en gran parte por apostar, en su máxima expresión, por un Modelo Social de la Discapacidad que permita visibilizar los procesos de discriminación y de estigmatización que se producen en el proceso educativo y socializador en los centros educativos escolares (Calderón *et al.,* 2022; Echeita, 2017; Vila *et al.,* 2024).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se entiende como el enfoque metodológico estructural, fundamentado en el enfoque sociológico y en el paradigma de apoyos para el aumento de la calidad de vida de las personas con discapacidad, que dota a los docentes de los diferentes niveles educativos de estrategias y herramientas teóricas y prácticas que permiten la flexibilización del currículo, posibilitando la minimización de las barreras existentes en el aprendizaje y en la participación inclusiva de todos los alumnos (Alba, 2019; Avellán y Alviciar, 2024; Berrios y Herrera, 2021; Cumming y Rose, 2022). Aunque, como dan a conocer varios estudios, no hay suficiente evidencia que así lo demuestre (Capp, 2017; Murphy, 2021; Roski *et al.,* 2021).

4. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de este documento investigativo bibliográfico constatan la consecución de los objetivos planteados. En este trabajo se ha analizado la influencia del currículum oculto en las tres dimensiones detalladas anteriormente: roles de género, culturas minoritarias y diversidad funcional. Para ello, se han especificado diversos estudios (Gómez y Gallego, 2016; Torres, 1993; Vila *et al.,* 2024) que ponen de manifiesto la latente influencia que tienen los valores, actitudes, prejuicios, estereotipos, creencias y sesgos, en lo que respecta al género, la identidad cultural y la atención a la diversidad en el sistema educativo vigente.

En este sentido, se hace necesario y urgente reflexionar sobre los efectos negativos del currículum oculto como reproductor de las desigualdades presentes en la sociedad actual. Así, es crucial plantear la cuestión de qué hacer como profesores para explicitar el currículum y, con ello, se dan a conocer una serie de argumentaciones desde dintintas obras y autores que ensalzan la figura del docente como potencial transformador de dicho currículum y, por tanto, de la escuela.

En este orden de ideas, la enseñanza y el aprendizaje son eminentemente acciones sociales que plantean cuestiones sobre propósitos y criterios sobre cómo actuar y para qué actuar. Para ello se acometen una serie de recursos y enfoques metodológicos determinados que casan con diferentes perspectivas. De esta manera, la justicia curricular y social tiene que ver con la responsabilidad y con las consecuciencias de nuestras acciones (Conell, 1993) y de ahí la importancia de poner nuestros máximos esfuerzos en hacer explícito el currículum oculto. En este sentido, un currículo contrahegmónico versa sobre una serie de objetivos a tener en cuenta (Conell, 1993):

- Ejercitar un currículum integrado, más allá de la transversalidad, que posibilite reconstruir los intereses de las personas menos favorecidas y, con ello, favorezca un imaginario social más justo y equitativo.

- Proponer una participación democrática que fomente un verdadero diagnóstico de las necesidades del alumnado, como consecuencia del análisis de las propias desigualdades de clase, raza, género… imperantes en la sociedad y promovidas a través de su sistema socioeconómico.

- Analizar en cada momento histórico los efectos sociales del currículum, ya que la igualdad no puede ser, ni considerarse, estática. Dichos currículums deben ser evaluados y aspirar a una mayor producción histórica de igualdad a lo largo del tiempo.

En todo ello tendrá un nivel de responsabilidad importante el profesorado, desde los primeros niveles educativos hasta aquellos que ayudan a construir el conocimiento de los futuros docentes, lo que no quiere decir que hacer explícito el currículum para una mayor igualdad y justicia curricular dependa exclusivamente de ellos, como hemos analizado a lo largo de este trabajo.

Desde su praxis e identidad profesional, los docentes deben apostar por conductas que alimenten el desarrollo del pensamiento crítico de los discentes, no como ejercicio unilateral transmisivo sino como fundamento de construcción pedagógica del conocimiento. Para conseguir esto, debe ser un ejemplo en cuanto a su manera de analizar lo que acontece en el aula y los discursos existentes a nivel político, comunitario y social, partiendo de una actitud proactiva y siempre estando abierto a nuevas formas de conocimiento, permitiendo que las incertidumbres sean una oportunidad para la mejora continua (Rodríguez, 2017; Trujillo *et al*, 2022).

Tras el análisis y la discusión previa, se concluye lo siguiente:

a) la presente investigación teórico-ensayista constata la influencia del currículum oculto en roles de género, culturas minoritarias y diversidad funcional, alcanzando los objetivos planteados. Los estudios analizados evidencian que los valores, creencias y estereotipos presentes en el sistema educativo perpetúan desigualdades sociales, subrayando la necesidad de hacer explícito el currículum para avanzar hacia una justicia social y curricular acorde a las condiciones actuales;

b) en este contexto, se destaca al docente como agente transformador, capaz de reconstruir prácticas educativas mediante un currículum integrado y contrahegemónico que favorezca un imaginario social más equitativo, fomente una participación democrática y reflexione críticamente sobre los efectos históricos del currículum. Todo ello, a través de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante y el aprendizaje;

c) Asimismo, se concluye que las acciones pedagógicas deben ser sociales, éticas y comprometidas con la igualdad, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Este ejercicio no debe limitarse a la transmisión unidireccional, sino orientarse hacia la construcción conjunta del conocimiento, con docentes que sean ejemplo de análisis crítico y actitud proactiva frente a las desigualdades estructurales; y

d) esta labor no debe recaer exclusivamente en el profesorado, sino ser respaldada por políticas educativas y comunitarias que favorezcan el cambio sistémico.

En cuanto a las limitaciones del estudio, asumimos que tiene un claro y marcado carácter teórico, lo que sugiere la necesidad de investigaciones empíricas que evalúen la implementación de currículos explícitos en contextos diversos. También sería valioso incorporar perspectivas interdisciplinares y longitudinales para analizar los efectos sostenidos de dichas prácticas, a través de análisis estadísticos-descriptivos o factoriales.

Como propuestas de mejora, además de incorporar estudios cuantitativos que aporten mayor rigor al aquí presentado, se propone diseñar programas formativos para docentes que integren enfoques críticos y contrahegemónicos, promoviendo herramientas para diagnosticar desigualdades y construir prácticas inclusivas. Igualmente, se plantea fortalecer la cooperación entre actores educativos y sociales para garantizar que la justicia curricular trascienda las aulas y transforme realidades estructurales.

5. Referencias

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

Aguado, M. T. y Sleeter, C. (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. Profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, *25*(3), 1-15

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Revista Participación Educativa*, *6*(9), 55-68.

Almirón, N. (2002). *Los amos de la globalización*. Plaza & Janés Editores.

Apple, M. (1979). *Ideología y currículo.* Akal.

Arríen, J. B. (2004). Educación y poder. En A. Serrano-Caldera (Ed.) *Legalidad, legitimidad y Poder en Nicaragua*. Fundación Friedrich Ebert.

Avellán, M. y Alcívar, G. A. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Arandu UTIC*, *11*(2), 49-70. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.251

Bayne, G. U. y Dopico, E. (2020). Pedagogical challenges involving race, gender and the unwritten rules in settings of higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 623-637. https://doi.org/10.1007/s11422-020-09972-w

Berríos, X. del P. y Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, *20*(43), 59-73. https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios3

Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum, 17*(3), 827-851. http://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851

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

Burin, M. y Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina.* Paidós.

Calderón, I., Calderón, J. M. y Rascón, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. Teoría de la Educación: *Revista Interuniversitaria*, *28*(1), 45-60. http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20162814560

Calderón, I., Moreno, J. y Vila, E. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *12*(11), 1-14. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2108512

Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(8), 791-807. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074

Carrasco, R., Bermejo, M., Andrea, J., Jiménez, M., Fabregat, M. y Lara, M. (2008). *La coeducación, una propuesta contra la violencia sexista y la violencia escolar.* Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para Igualdad y Bienestar Social. Junta de Andalucía.

Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible.* Grijalbo.

Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N. y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de texto de Primaria: crítica y propuestas. *Educación básica, cultura y currículo*, 51, 1-18. https://doi.org/10.1590/198053147313

CERMI (2018). *Derechos humanos y discapacidad*. Ediciones CINCA.

Cisterna, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE*, 1, 45-55.

Cobo, R. (1995) Género. En C. Amorós (Dir.), *10 palabras clave sobre mujer* (pp. 55-83). Verbo Divino.

Conell, R. W. (1993). *Escuelas y justicia social*. Morata.

Cumming, T. M. y Rose, M. C. (2022). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: a review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*, *49*(5), 1025-1043. https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7

Devis, J., Fuentes, J. y 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-Gutiérrez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98. https://doi.org/10.35362/rie680201

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24

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, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio*, *25*(96), 721-742. https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809

García, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes*. *La integración escolar*. PPU.

García, J. (2024). Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación. *Revista de Sociología de la Educación*, *17*(2), 203-221. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.17.2.28916

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

Gil, E. (2006). *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos.* Anagrama.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos,* *44*(2), 36-65. https://doi.org/10.17227/01203916.5140

González, J. I. B. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im) posibilidades del cambio. *Revista de educación*, *52*(1), 13-49.

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

Gouvias, D. y 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

Instituto Andaluz de la Mujer (2018). *Manual práctico para la identificación de las desigualdades de género.* Conserjería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.

Jackson, Ph. 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

Lee, J. F. y 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 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales.* Paidós Contextos.

Martínez, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.

Moreno, A. (2005). La transmisión del currículum oculto en la práctica docente universitaria: contextos socioeducativos de la socialización. *El Guiniguada*, 14, 177-190.

Moya, I. y De Juanas, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación, 17*(1), 1-20. https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213

Murphy, M. P. (2021). Belief without evidence? A policy research note on Universal Design for Learning. *Policy Futures in Education, 19*(1), 7-12. https://doi.org/10.1177/1478210320940206

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

Peña, P. y Blanco, H. (2015). Reflexiones sobre cultura, currículo y etnomatemáticas. En R. Cortina y K. de la Garza (Eds.), *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina* (pp. 213-246). Ediciones Abya-Yala.

Pérez, P. B. y 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

Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Reflexiones, 101*(2), 1-23. https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869

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

Rodríguez, M. (2017). Currículum, educación y cultura en la formación docente del siglo xxi desde la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, *19*(33), 425-440. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2654

Roski, M., Walkowiak, M. y Nehring, A. (2021). Universal Design for Learning: The More, the Better? *Education Science*, *11*(21), 164. https://doi.org/10.3390/educsci11040164

Santos, M. A. (1997). Currículum oculto y construcción del género en la escuela. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 43, 14-27.

Torres, J. (1987). La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación*, 282, 103-130.

Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60-66.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata

Trujillo, J. J., Perlado, I. y Barroso, J. M. (2022). Análisis sobre la figura del profesor en tiempos de posmodernismo. *HUMAN REVIEW International Humanities Review*, 11, 2-13. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4012

Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, *6-7*(7), 1-14.

Saltzman, J. (1992). *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Cátedra.

Vila, E. S., Rascón, T. y Calderón, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI, 27*(1), 353-371. https://doi.org/10.5944/educxx1.36753

Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, *8*(22), 6-33 https://doi.org/10.25755/int.1534

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as: JJTV, APR y RGA se encargaron de la búsqueda, revisión y evaluación teórica. JJV estructuró los apartados sobre las distintas aportaciones, APR revisó las estructuras seleccionadas y evalúo la incorporación de los principales autores, y RGA relacionó las estructuras y los principales autores según la práctica docente abordada. JJTV, APR y RGA redactaron y evaluaron la introducción, metodología y conclusiones y todo el trabajo realizado de principio a fin.

Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito: José Jesús Trujillo Vargas; Antonio Pérez-Robles y Rosa Gómez del Amo

AUTOR/ES:

José Jesús Trujillo Vargas
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España.

Docente-investigador doctor (cum laude por unanimidad) a través del Departamento de Educación y Psicología Social por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla). Acreditado en las tres figuras docente-investigadoras a través de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (ANECA) y Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC). Ha impartido asignaturas en diferentes áreas: pedagogía, psicología, trabajo social, educación física, criminología… en varias universidades españolas presenciales-online y una universidad colombiana. Participa y ha participado en diferentes investigaciones en colaboración con equipos de investigación de varias universidades nacionales e internacional, con quienes comparte una red de trabajo para la elaboración de diferentes investigaciones y publicaciones en ámbitos tales como: formación inicial y permanente del profesorado, intervención socioeducativa y comunitaria, intervención psicoterapéutica-pedagógica, pedagogías alternativas, didáctica y organización escolar, atención a la diversidad, etc. Ha participado en numerosos congresos nacionales e internacionales: como ponente, comunicante y miembro del Comité Evaluador, Científico y Organizador. Ha realizado numerosas investigaciones de impacto publicadas en revistas indexadas en bases de datos científicas tales como: JCR, Scopus, FECYT, ESCI… y en editoriales de marcado cariz científico-académico tales como: Aranzadi, Narcea, Dykinson, Octaedro, Grao, Oxford University Press…
jose.trujillo@unir.net

Índice H: 8
Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-6855-4929
Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=jP2YQxgAAAAJ&hl=es

Antonio Pérez Robles
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España.

Doctor porla Universidad de Sevilla (US). Profesor del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas del Centro Universitario de Magisterio Virgen de Europa (La Línea, Cádiz), adscrito a la Universidad de Cádiz (UCA). Profesor del Departamento de Didáctica de las Matemáticas en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Miembro organizador del Programa de Formación, Innovación e Investigación Docente (FIDOP) de la Universidad de Sevilla (US) e investigador en formación del proyecto I+D+i. EDU2016-75604-P. Sus intereses se vinculan al ámbito de la Formación Docente Universitaria y al estudio del papel de los estudiantes en la mejora de la educación.
antonio.perezrobles@unir.net

Índice H: 2
Orcid ID: https://orcid.org/0000-0002-1186-5179
Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=2YdW9QEAAAAJ&hl=es

Rosa Gómez del Amo
Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España.

Acreditada como contratada doctora a través de ANECA. PDI en varios másteres de la Universidad Internacional de La Rioja desde 2017, en los que también es directora de TFM. Coordinadora académica de la especialidad de matemáticas del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Coordinadora técnica del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Miembro del grupo DIMACE, en la línea de investigación de didáctica de las matemáticas y de las ciencias experimentales, específicamente en las actitudes y aptitudes del profesorado en el uso de laboratorios virtuales. También ha realizado investigaciones sobre las fuentes de estrés del profesorado de matemáticas, el Síndrome del Quemado y la ansiedad de los estudiantes ante el aprendizaje de las matemáticas.
rosa.gomez@unir.net

Índice H: 10
Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-5861-9429
Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=7476HXsAAAAJ&hl=es