



# PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EL CURRÍCULO OCULTO

Teacher perception about gender equality and the hidden curriculum

IGNACIO MOYA-DÍAZ, ÁNGEL DE-JUANAS  
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

---

## KEYWORDS

*Gender equality  
Hidden curriculum  
Faculty  
Perception  
School  
Beliefs  
Stereotypes*

---

## ABSTRACT

*This research aimed to analyze the perception of teachers in the gender equality construct. For its development, an ex post facto quantitative study was designed using the Hidden Gender Equality Scale. It was applied to an incidental sample of 391 teachers from the Community of Madrid. For data analysis, the following tests were applied: Student's t, ANOVA and MANOVA. The results revealed significant differences in the main dimensions of the IGOE scale. The Gender Situation at School dimension acted as the main transmitter of sexist stereotypes, attitudes and, behaviors through the hidden curriculum.*

---

## PALABRAS CLAVE

*Igualdad de género  
Currículo oculto  
Profesorado  
Percepción  
Escuela  
Creencias  
Estereotipos*

---

## RESUMEN

*La presente investigación tuvo por objetivo analizar la percepción del profesorado en el constructo igualdad de género. Se diseñó un estudio cuantitativo exposfacto utilizando la Escala de Igualdad de Género Oculta que se aplicó sobre una muestra incidental de 391 docentes de la Comunidad de Madrid. Para el análisis de datos se aplicaron las pruebas de Student, ANOVA y MANOVA. Los resultados revelaron diferencias significativas en las principales dimensiones de la escala IGOE. La dimensión Situación de Género en la Escuela actuó como la principal transmisora de estereotipos, actitudes y conductas sexistas mediante el currículo oculto.*

---

Recibido: 07/ 07 / 2022

Aceptado: 19/ 09 / 2022

## 1. Introducción

La agenda 2030 destaca entre sus objetivos el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas (UNESCO, 2020). Esta tarea requiere de un gran esfuerzo por parte de todos los países para adaptar los sectores políticos, sociales, económicos y educativos a las demandas de este reto (Verdiales, 2021).

En España, las mujeres destinan más del doble de tiempo que los hombres a las tareas domésticas, (Gupta *et al.*, 2019), al cuidado de la salud de los menores y a la educación de sus hijos (Moreno-Colom *et al.*, 2018). Además, desde hace décadas, sigue imperando un techo de cristal que impide a las mujeres ocupar puestos de poder en la sociedad (Sarrió *et al.*, 2002). A su vez, el contexto de la actual pandemia derivada del COVID-19 no ha hecho más que acrecentar la brecha digital de género (Hung y Chou, 2015; Pedraza Bucio, 2021; Yu, 2021). Todo ello incide en la importancia de posibilitar un cambio de paradigma que permita alcanzar modelos sociales más inclusivos e igualitarios. Para lograrlo, la escuela y los entornos educativos presentan espacios de acción que son ideales para convertirse en un motor de cambio (Muliti & Umam, 2019). En ellos, se han de construir los cimientos para modificar las desigualdades estructurales que siguen apareciendo en nuestra sociedad. En consecuencia, conocer la percepción del profesorado en las diferentes etapas educativas resulta de vital importancia para obtener una panorámica completa y actualizada de cómo se encuentra la situación de la igualdad de género en los centros educativos.

A pesar de que la igualdad de género en la docencia ha sido un tema ampliamente investigado (Merma-Molina *et al.*, 2021), ninguna de las investigaciones existentes hasta la fecha ha puesto de manifiesto la influencia que ejerce el currículo oculto en la transferencia de estas desigualdades. Así, el currículo oculto de género –en adelante, COG– adquiere una gran relevancia. Este currículo se interpreta como un constructo en el que la igualdad de género opera como un parámetro fuertemente influenciado por el conjunto de actitudes, valores y normas no escritas que se transmiten a los estudiantes de manera implícita y no consciente mediante el profesorado (Moya-Díaz & De-Juanas, 2022). Igualmente, el COG se construye sobre el androcentrismo, la polarización del género y el determinismo biológico; por ello, no es fácilmente observable y se requiere de un estudio en profundidad de las concepciones del profesorado sobre lo que se considera un modelo educativo, igualitario e inclusivo en la escuela. En suma, estas creencias deben ser tomadas en consideración puesto que en ellas subyacen los juicios, valores y maneras de pensar de cada individuo (Heredia-Espinosa & Barraza, 2021).

En otro orden, existen diferentes aspectos sobre los que se desarrollan las desigualdades de género en la escuela y que forman parte del COG. Los más recurrentes en la literatura científica son: la metodología del profesorado (Khanolainen, 2021); la organización de grupos y tareas (Ruíz Heredia *et al.*, 2019); el liderazgo y la motivación de los estudiantes (Coleman, 2007); la ocupación que estos hacen de los espacios y su interacción en ellos (Sheryl & Carrie, 2007); los refuerzos dirigidos por el profesorado hacía unos y otros estudiantes (Dusek & Joseph, 1983; Gentrup & Rjosk, 2018); las expectativas que se proyectan sobre el alumnado (Halpern, 2000); el vínculo generado entre religión y escuela (Strenski, 2021); el lenguaje utilizado en las aulas (Mustapha, 2013); el sexo de los materiales (Islam y Asadullah, 2018); los contenidos que formen parte de cada materia (Louro, 2019); o la participación de los estudiantes en las actividades físicas (Alvariñas-Villaverde & González-Baleiro, 2020).

Todos estos aspectos promueven la aparición de tres elementos esenciales en la escuela: los prejuicios, los estereotipos y las actitudes sexistas (Du *et al.*, 2021). Los primeros son pensamientos y opiniones con una marcada connotación negativa que aparecen sin el conocimiento completo de otros individuos; por ejemplo, muchas de las actividades que les gustan a las niñas no les gustarán nunca a los niños (Horn, 2019).

Por su parte, los estereotipos son imágenes mentales muy simplificadas que inducen pocos detalles acerca de los atributos que definen a un grupo de personas que comparte ciertas cualidades, características o habilidades (Yücel & Rızvanoğlu, 2019). Por último, las actitudes sexistas hacen referencia a predisposiciones personales o grupales que, consciente o inconscientemente, contribuyen a discriminar a las personas en función de su sexo-género (Gómez *et al.*, 2019); por ejemplo, que la mujer tenga que cuidar de sus hijos, llevarlos al médico o hacerles la comida.

Sin embargo, a pesar de las diferencias sutiles entre los tres constructos, todos ellos guardan una estrecha relación entre sí, puesto que representan atajos mentales deficientemente contruidos y que han aparecido con una escasa o nula reflexión. Por ende, los prejuicios, estereotipos y actitudes sexistas deben ser considerados como predictores de la transmisión del currículo oculto de género. Por este motivo, resulta de interés analizar el estado de la igualdad de género en los diferentes contextos, entornos y agentes educativos a partir de la valoración que el profesorado tiene sobre ellos.

## 2. Objetivos

Se partió de la hipótesis que apostaba por la existencia de diferencias significativas en la percepción del profesorado sobre la igualdad de género en función de las variables sociodemográficas analizadas en el estudio. La investigación se desarrolló con la intención de alcanzar dos objetivos generales: 1) describir la percepción del profesorado sobre la igualdad de género en la escuela, la transmisión de los estereotipos, los prejuicios y las

actitudes sexistas; y 2) analizar las diferencias existentes en la percepción del profesorado sobre el constructo de igualdad de género en función de diferentes variables socio-demográficas de los participantes como son: edad, sexo, titularidad del centro al que pertenecen, entorno en donde desarrollan su docencia y los años de experiencia que tienen en el ejercicio de su profesión.

### 3. Metodología

Se ha realizado una investigación cuantitativa de tipo ex post facto con un diseño descriptivo no experimental.

#### 3.1. Participantes

Participaron un total de 391 docentes de la Comunidad de Madrid ( $n=391$ ), 88,7% mujeres ( $N=347$ ) y 11,3% hombres ( $N=43$ ), (perdido: ,03%). Todos ellos con edades comprendidas entre los 21 y los 63 años ( $M = 36,92$ ;  $DT = 10,10$ ). Los participantes impartían docencia en diferentes etapas educativas, a saber: 19,9 % Infantil ( $N=78$ ), 65,7% Primaria ( $N=257$ ), 9% Secundaria ( $N=35$ ) y 5,4 % Bachillerato ( $N=21$ ). Asimismo, el 89,1% de los docentes pertenecían a la escuela pública ( $N=348$ ), el 6,6 % a la escuela concertada ( $N=26$ ) y el 4,3% a la escuela privada ( $N=17$ ). La experiencia docente de los participantes se distribuyó de manera homogénea entre los que tenían menos de 5 años de experiencia (33,8%), los que acreditaban entre 5 y 15 años (38,1%) y los que presentaron más de 15 años de experiencia (28,1%). Así mismo, se destaca que un 14,3% de los docentes trabajaban en centros educativos rurales ( $N=56$ ), frente al 85,7% que pertenecían a entornos urbanos ( $N=335$ ).

#### 3.2. Instrumento

Se utilizó la escala sobre Igualdad de Género Oculta en Educación (en adelante, IGOE) de Moya-Díaz y De-Juanas (2022). Este instrumento tiene un total de 19 ítems y presenta cinco posibles respuestas tipo Likert: 1 (completamente en desacuerdo), 2 (algo en desacuerdo), 3 (ni en acuerdo, ni en desacuerdo), 4 (algo de acuerdo), y 5 (completamente de acuerdo). Estos ítems están distribuidos en cinco dimensiones que atañen a la transmisión del COG mediante la percepción que tiene el profesorado:

*Predominancia Masculina (PM)*: Esta dimensión se centra en las creencias, hechos y estereotipos que se vinculan a las fortalezas y debilidades del género masculino. Para ello, se recogen algunos estereotipos y actitudes sexistas que definen la preponderancia de la motivación en las clases por parte de los alumnos frente a las alumnas o cómo los enfoques competitivos en el aula consolidan la identidad de género.

*Determinismo Biológico (DB)*: este factor incide en aquellas conductas esperadas por las diferencias de sexo. Estas conductas dependen de aspectos biológicos innatos y se describen mediante diferentes prejuicios.

*Liderazgo e Igualdad de Género (LIG)*: esta dimensión recoge diferentes ítems sobre percepciones y creencias relacionadas con el liderazgo en las instituciones educativas y la cuestión de género. Así, por ejemplo, se analiza el papel que tiene la educación de los estudiantes en el hogar y cómo puede estar basada en un modelo dirigido a favorecer a los chicos; así mismo, se valora si los puestos de dirección y/o coordinación en los centros educativos suelen estar ocupados por hombres.

*Situación de Género en la Escuela (SGE)*: esta dimensión atiende a estereotipos que el profesorado percibe sobre los roles de género en la escuela y en el trato con la familia en las tutorías, el cuidado personal de los chicos frente al de las chicas, la utilización de espacios deportivos en los tiempos de recreo, etc.

*Predominancia Femenina (PF)*: se refiere a aquellas creencias, hechos y estereotipos vinculados a las fortalezas y debilidades del género femenino como, por ejemplo, si las chicas recogen mejor y más cuidadosamente el material del aula que los chicos, si se solicita ayuda a los chicos frente a las chicas cuando hay que mover un material pesado en un aula o si los chicos son más chapuceros que las chicas al hacer las tareas.

En esencia, las cinco dimensiones proyectan las tendencias de género en el seno de los centros educativos. Por tanto, para una correcta interpretación de los potenciales resultados de la escala IGOE, se debe tener en cuenta que todas las variables que han sido estudiadas definen conductas sexistas o estereotipadas. En consecuencia, cuando una de ellas presente valores próximos a  $>3$  se manifiesta que la conducta, actitud o estereotipo sexista que se presenta en cada ítem se percibe de ese modo.

#### 3.3. Procedimiento y análisis de datos

Para la aplicación de la escala IGOE, se utilizaron dos muestreos: uno inicial de carácter intencional con el que se configuró una participación mínima del profesorado de las diferentes etapas educativas, este muestreo aportó un 30% al total de la muestra; y otro secundario, que siguió el modelo de bola de nieve (Goodman, 1961) y que permitió amplificar el tamaño de la muestra. El instrumento se aplicó de forma telemática mediante un cuestionario de Google Form. En todo momento, los participantes fueron informados del propósito de la investigación y dieron su conformidad para formar parte de ella, respetándose su confidencialidad tal y como estipula el protocolo establecido por la Declaración de Helsinki (64ª AMM, Brasil, octubre de 2013).

Posteriormente, se digitalizaron los corolarios y se utilizó el paquete estadístico IBM SPSS 27.0 para Windows (IBM ® SPSS ® Statistics 27). El análisis de los datos se llevó a cabo en varias fases, a saber:

Fase1 en la que se decodificaron los datos de las diferentes dimensiones para obtener la media estadística de cada una de ellas por cada participante, para ello se generó una nueva variable continua para cada factor.

Fase 2 en la que se realizó un estudio descriptivo de los datos estadísticos y se midieron las correlaciones entre dimensiones mediante la prueba paramétrica de Pearson con un nivel de confianza fijado al 95% ( $p < ,05$ ), previamente se realizaron las pruebas de normalidad y homocedastidad para reconocer que la muestra seguía una distribución normal. Se admitieron todas las correlaciones positivas altas ( $r > ,60$ ) y muy altas ( $r > ,80$ ).

Fase 3. Se aplicaron las pruebas de t de Student y ANOVA de un Factor para evidenciar las diferencias significativas en cada dimensión en función de los parámetros: sexo del docente, etapa en la que desempeñan la mayor parte de su labor docente, años de experiencia, titularidad del centro y contexto.

Fase 4. En la que se realizaron varios análisis multivariados de varianza (MANOVA) para aumentar la potencia de las evidencias encontradas y detectar los patrones de respuesta multivariada. Todo ello, tras comprobar que se cumplían los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Para la aplicación de los diferentes MANOVA se utilizaron las propias dimensiones como variables dependientes y las variables categóricas como independientes: sexo, contexto, experiencia, etapa y titularidad.

#### 4. Resultados

El estudio descriptivo de los resultados de la escala IGOE reflejó una consistencia interna de la escala buena, con un coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de 821. Por su parte, resultó de interés estudiar la estadística descriptiva de cada dimensión de forma individualizada. Asimismo, para completar estos datos preliminares, se realizaron estadísticos descriptivos de cada dimensión en función de la variable *sexo* (Tabla 1). Esta tarea permitió una mejor interpretación de los resultados una vez se hubiesen realizado los análisis multivariados.

**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos de cada dimensión

		Dimensión				
		PM	DB	LIG	SGE	PF
<b>General</b>	<b>Media</b>	1,985	2,528	2,607	3,786	2,456
	<b>Desviación típica</b>	,784	,833	,760	,821	,949
	<b>Alfa de Cronbach</b>	,857	,811	,790	,757	,844
<b>Mujeres</b>	<b>Media</b>	1,968	2,505	2,602	3,800	2,432
	<b>N</b>	347	347	347	347	347
	<b>Desviación típica</b>	,765	,819	,752	,815	,942
<b>Hombres</b>	<b>Media</b>	2,151	2,732	2,628	3,689	2,689
	<b>N</b>	43	43	43	43	43
	<b>Desviación típica</b>	,918	,921	,833	,871	,968

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente, previa aplicación de las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homocedastidad (Prueba de Levene), se evidenciaron correlaciones significativas entre todas las dimensiones mediante la correlación de Pearson. Sin embargo, para su posterior interpretación y análisis se realizó un cribado manual de aquellas correlaciones (véase Tabla 2) que presentaban una mayor robustez ( $r > ,60$ ).

**Tabla 2.** Correlación entre dimensiones

	PM	DB	LIG	SGE	PF
<b>PM</b>	--				
<b>DB</b>	,495**	--			
<b>LIG</b>	,716**	,404**	--		
<b>SGE</b>	,343**	,478**	,388**	--	

PF	,458**	,863**	,375**	,405**	--
----	--------	--------	--------	--------	----

\*La correlación es significativa en el nivel  $p < ,05$ . \*\*La correlación es significativa en el nivel  $p < ,01$   
Fuente: Elaboración propia.

Paralelamente, como punto de partida para la evaluación de las diferencias significativas encontradas entre dimensiones y las diferentes variables, se estudió el nivel de injerencia que las variables *Sexo* y *Contexto educativo* tenían sobre cada dimensión. De este modo, se realizó una prueba t de Student y se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *Determinismo Biológico* y *Predominancia Femenina* en función de la variable sexo. Véase Tabla 3.

**Tabla 3.** Comparación de medias en las dimensiones DB y PF en función del sexo

	Mujeres(n=347)	Hombres(n=43)	t(gl)	p	
	M (DE)	M (DE)			
DB	2,50 (.819)	2,73 (.921)	-1,687 (388)	,043	0,83
PF	2,43 (.942)	2,68 (.968)	-1,686 (388)	,042	0,94

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dimensión *Determinismo Biológico* (DB) y la variable *Contexto educativo*, donde las puntuaciones en los docentes de la escuela rural fueron (M= 2,39; DE= ,788) y en la escuela urbana (M= 2,55; DE= ,840);  $t(389) 1,32, p = ,48, d = -,191$ .

Posteriormente, se aplicó la prueba ANOVA de un factor sobre las restantes variables del estudio. Con este procedimiento se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *Determinismo Biológico* (DB) y *Predominancia Femenina* (PF) en función de la variable *Etapa docente*. Véase Tabla 4.

**Tabla 4.** Comparación de medias en las dimensiones DB y PF en función de la etapa educativa

	Infantil (n=78)	Primaria (n=257)	Secundaria (n=35)	Bachillerato (n=21)	F	p		
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	M (DE)				
DB	2,33 (.845)	2,57 (.834)	2,74 (.728)	2,26 (.808)	3,118	,24	,24	,17
PF	2,23 (.914)	2,48 (.946)	2,76 (.972)	2,39 (.949)	2,845	,38	,22	,14

Fuente: Elaboración propia.

A partir de estos datos, para lograr una mayor precisión en los resultados, se realizó un análisis *posthoc* en el que se demostró mediante la prueba de Bonferroni que los docentes de Secundaria obtuvieron resultados más altos que los participantes de la etapa de Infantil en la dimensión *Predominancia Femenina* (PF) ( $p < ,035$ ) IC 95% [-1,03; -0,22].

A su vez, en la dimensión *Determinismo Biológico* (DB) los docentes de Secundaria también mostraron resultados más altos que los participantes de la etapa de Infantil ( $p < ,049$ ) IC 95% [-,948; -,427].

Los análisis de ANOVA permitieron identificar el efecto de la *Titularidad del centro* sobre las dimensiones *Determinismo Biológico* (DB) y *Situación de Género en la Escuela* (SGE). Mientras, en la dimensión DB [ $F(2,388) = 3,19; p = ,04; 2 = ,26; = ,11$ ] el análisis multivariado de varianza no señaló diferencias entre grupos, en la dimensión SGE [ $F(2,388) = 8,48; p = ,001; 2 = ,52; = ,36$ ] la aplicación de la prueba de Bonferroni mostró puntuaciones más bajas de los docentes pertenecientes a los centros educativos privados frente a los públicos ( $p < ,001$ ) IC 95% [-1,30; -3,42] y los concertados ( $p < ,004$ ) IC 95% [-1,41; -0,20].

Finalmente, se replicó la prueba de ANOVA para señalar los efectos de la variable categórica *Experiencia Docente* sobre las diferentes dimensiones. Tras su aplicación, se identificaron diferencias significativas en la dimensión *Predominancia Masculina* [ $F(2,388) = 3,708; p = ,025; 2 = ,19; = ,14$ ]. Del análisis *posthoc* se obtuvieron resultados más altos en la dimensión PM para los docentes con una experiencia menor a los 5 años, frente a los participantes con más de 15 años de experiencia ( $p < ,020$ ) IC 95% [.0319; ,5158]. Este MANOVA arrojó diferencias estadísticamente significativas en la dimensión SGE entre los grupos docentes con experiencia entre los 5 y los 15 años, frente a los docentes con más de 15 años de experiencia ( $p < ,005$ ) IC 95% [-,495; -,002].

## 5. Discusión

El propósito que se ha perseguido con esta investigación ha sido identificar las percepciones del profesorado sobre el constructo igualdad de género y señalar las diferencias de los docentes en la apreciación sobre este

constructo cuando se vincula al COG. A tenor de los resultados que se han hallado en esta investigación se observan diferentes aspectos relevantes que deben valorarse e interpretarse con precisión y cautela. Así mismo, se puede señalar que se ha ratificado las hipótesis del planteamiento inicial que apostaba por la existencia de diferencias significativas en la percepción del profesorado sobre la igualdad de género en función de las variables sociodemográficas analizadas en el estudio.

Como punto de partida se ha de considerar las diferentes realidades que perciben los docentes en las dimensiones DB y PF en función del *sexo* de los encuestados. Los datos son reforzados por un alto efecto de la muestra ( $d_{DB} = 0,83$  y  $d_{PF} = 0,94$ ) que se evidencia con altos valores del parámetro delta de Cohen (Cohen, 1992). Estos datos refuerzan la idea de que las conductas esperadas por unas y por otros en estas dimensiones son percibidas de forma completamente diferente entre hombres y mujeres (Blum *et al.*, 2017). Los docentes varones presentan medias significativamente más altas en ambas dimensiones reflejando una visión más estereotipada y sexista de los clichés y actitudes asociados al determinismo biológico y a las fortalezas y debilidades de sus homologas femeninas. Sin embargo, en vistas del menor porcentaje de hombres encuestados deben tomarse con cautela tales afirmaciones. En cualquiera de los casos, esta proporción guarda relación con la presencia que los docentes varones tienen en las primeras etapas educativas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021).

La percepción del profesorado también señala una baja *Predominancia Masculina* en las clases. En conjunto, no se evidencia un sesgo de género hacia esta dimensión. Sin embargo, los resultados en la dimensión PM son significativamente diferentes entre los profesores con menor experiencia docente (menos de 5 años) frente a los más experimentados (más de 15 años). Desde la valoración de los primeros, se percibe un contexto educativo más sesgado y estereotipado hacia el sexo masculino frente a la valoración que hacen los docentes con mayor experiencia. En cualquiera de los casos, se observa, de forma general, a los chicos como menos motivados, menos participativos y con conductas menos proactivas en el aula. Estas percepciones van en línea de otras investigaciones realizadas hasta la fecha (Reyes & Álvarez, 2018) y señalan una tendencia que ya fue predicha por Meece *et al.* (2008) y ahora es ratificada.

En relación con la dimensión DB, no se observa que el determinismo biológico influya en la percepción que el profesorado tiene sobre el estudiantado.

No obstante, sí queda demostrado que la percepción del determinismo biológico es mayor en los entornos urbanos que en los rurales, aumenta en la escuela pública frente a la privada y también lo hace según se aumenta la etapa educativa en la que se imparte docencia. Estos datos refrendan la injerencia que ejerce sobre la conducta humana el paulatino desarrollo hormonal que va en aumento desde la infancia hasta la adolescencia (Bell, 2018). Asimismo, en el caso de la titularidad de los centros, también podría explicarse por las diferencias del alumnado en función del contexto social-cultural y económico en el que son criados (Fernández-Enguita, 2008). Mientras tanto, las diferencias encontradas entre los docentes de los centros urbanos y los rurales no han podido ser contrastadas con otros estudios. En cualquier caso, los docentes no justifican las actitudes de cada sexo por su identidad genética. Prueba de ello es que el profesorado muestra indiferencia en esta dimensión que atañe, por ejemplo, a tener una tutoría con una madre en vez de con un padre, percibir que los problemas de los chicos son fáciles de resolver o que los chicos generen más problemas que las chicas en los patios. Sin embargo, este último dato contrasta con otros estudios que inciden en un mayor número de sanciones para los chicos respecto a las chicas (Quijada *et al.*, 2018).

En relación con la dimensión *Liderazgo e Igualdad de Género* no se han apreciado diferencias estadísticamente significativas con las diferentes variables estudiadas. En consecuencia, no se percibe que el liderazgo en las aulas sea asumido preferentemente por los chicos, tampoco que la educación que los estudiantes reciben en casa les favorezca a ellos, menos aún, que el lenguaje utilizado por los docentes en las aulas no sea inclusivo. Así, en relación con el concepto techo de cristal (Adams y Funk, 2012) tampoco se ha percibido que los puestos de dirección en los centros escolares sean ocupados mayoritariamente por hombres, ni tampoco los puestos de coordinación TIC. En cambio, si contrastamos estas valoraciones con los resultados que emite anualmente la OECD (2022) se observa que, aunque la percepción del profesorado se ajusta mucho a la realidad educativa, se debe realizar una interpretación más exhaustiva en la que se confronte el porcentaje de directores y directoras frente a la totalidad de maestras-profesoras y maestros-profesores; puesto que analizándolos desde esta perspectiva, sí obtendremos evidencias de un claro desequilibrio. Esto nos debe invitar a hacer una reflexión más profunda de porqué esta percepción de la realidad se considera igualitaria cuando realmente no lo es. En cualquiera de los casos, este dato continúa en la línea de otros estudios que señalan los avances paulatinos en lo referido a la brecha de género (Carrancio, 2018).

Los resultados de la dimensión *Situación de Género en la Escuela* (SGE) confirman, con un tamaño del efecto de la muestra "bueno" ( $2 = 0,52$ ), que en los centros escolares se siguen reproduciendo algunos de los estereotipos más claros y definidos a lo largo de su evolución (Stetsenko *et al.*, 2000). Esta percepción se agudiza en los docentes de los centros públicos frente a los privados y también en aquellos con mayor experiencia. Los datos recogidos señalan a este factor como el más determinante en la transmisión del currículum oculto de género ( $M = 3,78$ ;

DE=,821). En consecuencia, se revela que existe una mayor participación de las madres en la educación de sus hijos, por ejemplo, en que acuden con mayor frecuencia a las tutorías, también en que los chicos vuelven más desaliñados a la vuelta del patio y que estos utilizan con mayor frecuencia las pistas polideportivas. En suma, se observa que en general las correlaciones más bajas con las restantes dimensiones aparecen en la dimensión SGE.

La estadística descriptiva de la dimensión *Predominancia Femenina* (PF) evidencia una percepción más inclusiva de los modelos de reproducción de las creencias de género asociadas al género femenino. Estos resultados abren la puerta a que se interprete la realidad educativa de las estudiantes desde una perspectiva menos estereotipada de cómo era percibida en el pasado (Stetsenko *et al.*, 2000). A pesar de estas apreciaciones, debe destacarse que esto no es así para todos los docentes, puesto que aquellos que imparten docencia en las etapas educativas más altas presentan una percepción más estereotipada de esta dimensión PF. Sin embargo, el bajo dato del tamaño del efecto en esta variable ( $2=,22$ ) obliga a realizar una reflexión más cautelosa que deberá ser revisada en futuras iteraciones.

Sea como fuere, se destaca que los docentes no perciben que las chicas recojan mejor y más cuidadosamente el material en las clases, ni tampoco que los chicos sean menos cuidadosos que las chicas a pesar de la idea generalizada de que ellas lo son más. También, la existencia de una correlación alta entre las dimensiones LIG y PM no señala una predominancia masculina en el liderazgo. Todo lo contrario, muestra un equilibrio de género en el liderazgo de los diferentes ámbitos educativos analizados.

Por último, existe una correlación alta entre la dimensión PF y la dimensión DB señalándose un fuerte nivel de acuerdo entre los docentes cuando perciben la ausencia de una predominancia femenina en la escuela al tiempo que este hecho no es descubierto como resultado de las características propias de hombres y mujeres (*Determinismo Biológico*).

## 6. Conclusiones

Al igual que otras investigaciones realizadas recientemente, la importancia de la igualdad de género en nuestra sociedad es cada vez mayor. En esta línea, con la presente investigación podemos afirmar que se ha dado respuesta a los dos objetivos impulsados en su planteamiento inicial desde la esfera educativa y se ha confirmado la hipótesis de la que se partía. Por esta razón, se puede concluir, a partir de las percepciones del profesorado, la existencia de algunos sesgos de género en la escuela que son transmitidos de forma inconsciente. En suma, esta investigación ha evidenciado que la manera de percibir la igualdad de género en la escuela está cargada de elementos transmisores del Currículo Oculto de Género. Especialmente y de forma global en la dimensión *Situación de Género en la Escuela*. Sin embargo, no se han encontrado evidencias que señalen que la *Predominancia Masculina*, la *Predominancia Femenina*, el *Liderazgo e Igualdad de Género* y el *Determinismo Biológico* sean transmisores de sesgos sexistas. No obstante, sí que se ha observado que la *Predominancia Femenina* y la *Predominancia Masculina* se ven influenciadas por el *Determinismo Biológico*. Esto es así, puesto que un alto porcentaje de docentes perciben que el alumnado debe confirmar el estereotipo tradicionalmente asignado a su sexo.

Por su parte, el liderazgo en la escuela vira hacia una composición más inclusiva no sólo en el alumnado y sus entornos directos de influencia (patio-aula), sino también entre los docentes. Queda verificada que la existencia de un techo de cristal en la docencia para las mujeres docentes es cada vez menor, aunque sigue existiendo; ocupan paulatinamente mayores puestos de gobernanza y responsabilidad; superando numéricamente, pero no ponderadamente a sus compañeros varones. Paralelamente, no se observa un liderazgo masculino entre el alumnado; especialmente por presentar una motivación similar a la de sus compañeras y una menor implicación en algunas labores. A su vez, esta percepción queda confirmada al observarse que existe un equilibrio en la percepción del liderazgo en los estudiantes conforme disminuye la *Predominancia Masculina*.

El análisis de las percepciones del profesorado en función de las diferentes variables categóricas ha señalado una visión más sesgada en los docentes que ejercen su docencia en la etapa de secundaria en las dimensiones *Determinismo Biológico* y *Predominancia Femenina*, en la escuela pública en la dimensión *Situación de Género en la Escuela* y respectivamente, en los entornos urbanos en la dimensión *Determinismo Biológico*. También lo han hecho los docentes con menor experiencia en la dimensión *Predominancia Masculina* y los más experimentados en la dimensión *Situación de Género en la Escuela*.

Finalmente, se nos han planteado durante el diseño de esta investigación algunos interrogantes que invitan a realizar futuras prospecciones y ahondar en la temática estudiada. Para ello se deberá revisar la existencia de mecanismos que regulen la proporción de hombres y mujeres en los puestos de poder docentes, se deberán analizar las medidas explícitas desarrolladas en la normativa para organizar un uso más equitativo de los espacios escolares, se tendrá que investigar la percepción de los escolares sobre la creencia de que la escuela es un entorno laboralmente igualitario e inclusivo, máxime cuando las labores de comedor y limpieza en los centros suelen ser realizadas mayoritariamente por mujeres; y, por último, se tendrá que descubrir la influencia del determinismo biológico en algunas materias como la Educación Física.

## Referencias

- Adams, R. B., & Funk, P. (2012). Beyond the glass ceiling: Does gender matter? *Management science*, 58(2), 219-235. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1110.1452>
- Alvariñas-Villaverde, M., & González-Valeiro, M. (2020). Non-organised Extracurricular Physical and Sport Practice: gender, educational stage and physical activity index. *Apunts Educación Física y Deportes*, 141, 55-62. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/3\).141.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/3).141.07)
- Bell, M. R. (2018). Comparing postnatal development of gonadal hormones and associated social behaviors in rats, mice, and humans. *Endocrinology*, 159(7), 2596-2613. <https://doi.org/10.1210/en.2018-00220>
- Blum, R. W., Mmari, K., & Moreau, C. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health*, 61(4), S3-S4. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Carrancio Baños, C. (2018). El techo de cristal en el sector público: Acceso y promoción de las mujeres a los puestos de responsabilidad. *Revista Española de Sociología*, 27(3), 475-489. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.17>
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychology Bull*, 112, 1155-1159.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: A comparison of secondary headteachers' views over time. *School Leadership and Management*, 27(4), 383-399. <https://doi.org/10.1080/13632430701562991>
- Du, H., Xiao, Y., & Zhao, L. (2021). Education and gender role attitudes. *Journal of Population Economics*, 34(2), 475-513. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00793-3>
- Dusek, J. B., & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), 327-346. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.75.3.327>
- Fernández-Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 1(2), 42-69. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41499>
- Heredia-Espinosa, A. L., & Barraza, A. R. (2021). Perspectiva de género: creencias de docentes de primaria respecto a su incorporación en los programas. *Revista Inclusiones*, 8, 160-174. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/2575>
- Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation*, 24(3), 295-323. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- Gómez, S. C., Gutiérrez-Esteban, P., & Delgado, S. C. (2019). Development of sexist attitudes in primary school teachers during their initial teacher training. *Women's Studies International Forum*, 72, 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2018.11.005>
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170. [www.jstor.org/stable/2237615](http://www.jstor.org/stable/2237615)
- Gupta, G.R., Oomman, N., Grown, C., Conn, K., Hawkes, S., Shawar, Y.R., Shiffman, J., Buse, K., Mehra, R., Bah, C.A., Heise, L., Greene, M.E., Weber, A.M., Heymann, J., Hay, K., Raj, A., Henry, S., Klugman, J., & Darmstadt, G.L. (2019). Gender equality and gender norms: framing the opportunities for health. *Lancet*, 393, 2550-62. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)30651-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)30651-8)
- Halpern, D. F. (2000). Sex differences in cognitive abilities. *Psychology press*. <https://doi.org/10.4324/9781410605290>
- Horn, S. S. (2019). Sexual orientation and gender identity-based prejudice. *Child Development Perspectives*, 13(1), 21-27. <https://doi.org/10.1111/cdep.12311>
- Hung, M.L., & Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers & Education*, 81, 315-325. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.022>
- Islam, K.M.M., & Asadullah, M.N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS ONE* 13(1), e0190807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>
- Khanolainen, D., Semenova, E., & Magnuson, P. (2021). Teachers see nothing: exploring students' and teachers' perspectives on school bullying with a new arts-based methodology. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(3), 469-491. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1751249>
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Askew, K. (2009). Gender and motivation. *Handbook of motivation at school*, 425-446.
- MEFP (2021). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2021*. Informe español. Consultado el 16 de mayo de 2020. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/ultima-edicion.html>
- Merma-Molina, G., Gavilán-Martin, D., & Hernández-Amorós, M. J. (2021). La integración del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 en la docencia de las universidades españolas. *Revisión sistemática. Santiago*, (154), 49-75. <http://hdl.handle.net/10045/114509>
- Moreno-Colom, S., Ajenjo-Cosp, M., & Borràs-Català, V. (2018). La masculinización del tiempo dedicado al trabajo doméstico rutinario. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 163, 41-58. <http://dx.doi.org/10.20898/revistaespanolainvestigacionessociologicas.163.41-58>

org/10.5477/cis/reis.163.41

- Moya-Díaz, I., & De-Juanas, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>
- Muliati, B., & Umam, M. K. (2019). Phenomenon Of Changes In Increasing Development Of Students In Basic School. *MIDA: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 2(1), 96-105. <https://doi.org/10.52166/mida.v2i1.1343>
- Mustapha, A. S. (2013). Gender and language education research: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 454. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.3.454-463>
- Louro, G. L. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065-e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- OECD (2022), Why is the gender ratio of teachers imbalanced? Education Indicators in Focus, No. 81, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8fea2729-en>
- Pedraza Bucio, C. I. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. *LOGOS Revista de Filosofía*, 136(136), 9-22. <https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873>
- Quijada, R. A., Álvarez, S. O., & Gómez, M. R. (2018). Menores expulsados/as de los centros escolares, perfil y principales características. *Prisma Social: revista de investigación social*, (23), 250-269. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2753>
- Reyes, A. B., & Álvarez, S. L. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Ruiz Heredia, C., Lara Sánchez, A., López Gallego, F., Cachón Zagalaz, J., & Valdivia Moral, P. (2019). Análisis del tiempo de clase en EF y propuestas para su optimización. *Retos*, 35, 126-129. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61880>
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A., & Candela, C. (2002). El techo de cristal en la promoción profesional de las mujeres. *Revista de psicología social*, 17(2), 167-182. <https://doi.org/10.1174/021347402320007582>
- Sheryl, C., & Carrie, P. (2007). ‘Why can’t girls play football?’ Gender dynamics and the playground. *Sport, Education and Society*, 12(3), 261-276. <https://doi.org/10.1080/13573320701464085>
- Stetsenko, A., Little, T. D., Gordeeva, T., Grasshof, M., & Oettingen, G. (2000). Gender effects in children’s beliefs about school performance: A cross-cultural study. *Child development*, 71(2), 517-527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00161>
- Strenski, I. (2021). Sex and Gender. *The Wiley Blackwell Companion to the Study of Religion*, 429-439. <https://doi.org/10.1002/9781119092797.ch30>
- UNESCO (2020). *Una nueva generación: 25 años de esfuerzos en favor de la igualdad de género en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375470>
- Verdiales López, D. M. (2021). El enfoque de género en la cooperación española para el desarrollo en el marco de la Agenda 2030. *Estudios internacionales (Santiago)*, 53(198), 139-168. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2021.57093>
- Yu, Z. (2021). The Effects of Gender, Educational Level, and Personality on Online Learning Outcomes during The Covid19 Pandemic. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00252-3>
- Yücel, Y., & Rızvanoğlu, K. (2019). Battling gender stereotypes: A user study of a code-learning game, “Code Combat,” with middle school children. *Computers in Human Behavior*, 99, 352-365. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.029>