

## La Educación con perspectiva de género en la enseñanza de la historia: estrategias didácticas para una cultura de igualdad de género

*Educação com perspectiva de gênero no ensino de história: estratégias de ensino para uma cultura de igualdade de gênero*

*Gender-sensitive education in history teaching: teaching strategies for a culture of gender equality*

Jazmín Rocío Herrera Araiza <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0009-0004-4130-2504>

Julio César Gómez Gándara <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0009-0003-1182-7791>

Alejandro Villegas-Muro <sup>2</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-6362-5137>

<sup>1</sup> Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., México; <sup>2</sup> Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), México

**Resumen.** En la enseñanza tradicional de la historia, las figuras masculinas han ocupado un lugar central, mientras que las contribuciones de las mujeres han permanecido invisibilizadas. Esto refuerza desigualdades de género al no reconocer el papel femenino en los procesos históricos. El presente artículo analiza esta problemática mediante el diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas a la educación con perspectiva de género y al fomento de una cultura de igualdad en aulas de secundaria. La investigación se realizó con un grupo de primer grado en Chihuahua, México, bajo un enfoque de investigación-acción de carácter socio-crítico. Se diseñaron tres estrategias que incorporaron la perspectiva de género en los contenidos, a través de actividades colaborativas, uso de TIC, análisis de documentos históricos y participación de la comunidad escolar. Los resultados evidencian un mayor reconocimiento de personajes femeninos en la historia y una conciencia más amplia sobre la equidad de género. Asimismo, se fortalecieron competencias propias del pensamiento histórico, como el análisis crítico, la empatía histórica y el manejo de fuentes, junto con valores de respeto e igualdad. En conclusión, integrar la perspectiva de género en la enseñanza histórica favorece una comprensión más completa del pasado y el compromiso con la igualdad.

**Palabras clave:** perspectiva de género; pensamiento histórico; educación secundaria; estrategias didácticas; igualdad de género.

**Resumo.** No ensino tradicional, as figuras masculinas ocupam um lugar central, enquanto as contribuições das mulheres permanecem invisíveis. Tal situação reforça as desigualdades de gênero ao não reconhecer o papel feminino nos processos históricos. O presente artigo analisa essa problemática por meio da concepção e da implementação de estratégias didáticas voltadas para a educação com perspectiva de gênero e para a promoção de uma cultura de igualdade nas salas de aula do ensino médio. A pesquisa foi realizada com um grupo do primeiro ano do ensino médio em Chihuahua, no México, utilizando uma abordagem de pesquisa-ação de caráter sociocrítico. Foram elaboradas três estratégias que incorporaram a perspectiva de gênero aos conteúdos por meio de atividades colaborativas, uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC), análise de documentos históricos e participação da comunidade escolar. Os resultados evidenciam um maior reconhecimento das figuras femininas na história e uma consciência mais ampla sobre a equidade de gênero. Além disso, foram fortalecidas competências próprias do pensamento histórico, como a análise crítica, a empatia histórica e o manejo de fontes, juntamente com valores de respeito e igualdade. Em conclusão, integrar a perspectiva de gênero no ensino da história favorece uma compreensão mais completa do passado e o compromisso com a igualdade.

**Palavras chave:** perspectiva de género; pensamento histórico; ensino secundário; estratégias de ensino; igualdade de género.

**Abstract.** In traditional history teaching, male figures have occupied a central place, while women's contributions have remained invisible. This reinforces gender inequalities by failing to recognise the role of women in historical processes. This article analyses this problem through the design and implementation of teaching strategies aimed at gender-sensitive education and the promotion of a culture of equality in secondary school classrooms. The research was conducted with a first-year group in Chihuahua, Mexico, using a socio-critical action research approach. Three strategies were designed that incorporated a gender perspective into the content through collaborative activities, the use of ICT, analysis of historical documents, and participation of the school community. The results show greater recognition of female figures in history and broader awareness of gender equality. Likewise, historical thinking skills such as critical analysis, historical empathy, and source management were strengthened, along with values of respect and equality. In conclusion, integrating a gender perspective into history teaching promotes a more complete understanding of the past and a commitment to equality.

**Keywords:** gender perspective; historical thinking; secondary education; teaching strategies; gender equality.

## 1. Introducción

En los contenidos escolares de la asignatura de Historia, tradicionalmente se enfatiza la participación de personajes masculinos, mientras que las aportaciones de las mujeres suelen ser ignoradas o minimizadas. Diversas investigaciones han señalado esta brecha: por ejemplo, [Morales \(2008\)](#) documentó la escasa representación femenina en los libros de texto de historia de nivel secundaria, evidenciando que las imágenes y relatos históricos suelen omitir el rol de las mujeres. Esta ausencia envía un mensaje implícito al alumnado de que las mujeres no fueron actrices relevantes en el devenir histórico, lo cual distorsiona la comprensión del pasado y reproduce estereotipos de género. Como se suele decir, “lo que no es nombrado, no existe”; así, si en la enseñanza de la historia no se nombran a las mujeres, para el estudiantado es como si ellas nunca hubieran participado en los hechos históricos.

La Educación con perspectiva de género, entendida como la práctica educativa que promueve la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de género, resulta fundamental para construir una cultura de igualdad ([ONU Mujeres, 2018](#)). En el contexto escolar, coeducar implica revisar críticamente los contenidos, métodos y materiales didácticos para asegurar que incluyan las voces y experiencias tanto de mujeres como de hombres, fomentando en el alumnado valores de equidad, respeto y justicia. En el caso de la enseñanza de la historia, la Educación con perspectiva de género conlleva integrar la perspectiva de género en el currículo: visibilizar a las mujeres en los procesos históricos, analizar las relaciones de poder entre géneros en distintas épocas y promover un lenguaje inclusivo al narrar los hechos del pasado. Esto responde al llamado internacional de ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad ([UNESCO, 2016](#)), así como a lineamientos nacionales que abogan por una educación con igualdad de género. [Albero \(2017\)](#), por ejemplo, destaca la importancia de incorporar la perspectiva de género en contextos educativos (incluso museísticos) para resignificar las narrativas tradicionales e incluir a las mujeres como protagonistas de la historia.

En el ámbito de la educación básica mexicana, ya existen marcos normativos que impulsan la igualdad de género. Documentos oficiales subrayan la necesidad de incorporar esta perspectiva en todos los niveles educativos. Sin embargo, persisten brechas entre el discurso normativo y la práctica en el aula. Un análisis de un libro de texto de Historia de secundaria comúnmente utilizado reveló que de 191 personajes mencionados, solo 18 (alrededor del 9.4%) corresponden a figuras femeninas, y apenas un 2% del contenido se refiere de manera directa a ellas (dato obtenido por análisis de los autores a un texto de la Secretaría de Educación Pública). Esta desproporción evidencia que la narrativa histórica que llega al estudiantado continúa privilegiando los logros masculinos y relegando las contribuciones femeninas. Coincidiendo con esto, [Otero-González \(2019\)](#) señala que tradicionalmente se ha pasado de “una historia sin género” a la necesidad de construir “una historia de género”, es decir, una historiografía que integre a las mujeres y las relaciones de género como parte central del análisis histórico.

Ante esta problemática, surge la necesidad de generar propuestas didácticas que desarrollen el *pensamiento histórico* del alumnado incorporando la perspectiva de género como eje transversal. El pensamiento histórico se refiere a la capacidad de

comprender el pasado de manera contextualizada, crítica y multicausal, reconociendo la participación de diversos actores sociales en los hechos históricos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Si asumir la participación de “diversos actores sociales” es parte esencial del pensamiento histórico (Pagès (2009)), resulta imperativo que entre esos actores el estudiantado identifique tanto a mujeres como a hombres. Solo así se podrá tener una comprensión más completa y equitativa de los procesos históricos.

Desde la didáctica de la historia, diversos especialistas coinciden en que el desarrollo del pensamiento histórico en contextos escolares requiere superar enfoques memorísticos y promover una comprensión crítica del pasado. Pagès (2009) sostiene que la historia escolar debe permitir al alumnado analizar los procesos históricos como construcciones sociales, reconociendo la diversidad de actores involucrados y cuestionando las ausencias presentes en los relatos tradicionales.

En esta línea, Díez (2015) advierte que la enseñanza de la historia ha reproducido visiones parciales del pasado, en las que la participación de las mujeres ha sido minimizada o invisibilizada. Incorporar la perspectiva de género no implica añadir contenidos aislados, sino reinterpretar los procesos históricos desde una mirada inclusiva que permita comprender las relaciones de poder y desigualdad. Asimismo, Fernández (2010) y Corrales (2020) destacan la importancia de diseñar estrategias didácticas que favorezcan el análisis de fuentes, la contextualización y la reflexión histórica. Estas aportaciones se articulan con el presente proyecto, el cual propone estrategias didácticas orientadas a desarrollar el pensamiento histórico con perspectiva de género en educación secundaria.

El objetivo de la investigación presentada en este artículo fue diseñar e implementar estrategias didácticas innovadoras que desarrollen el pensamiento histórico con perspectiva de género en estudiantes de secundaria, contribuyendo así a una cultura escolar de igualdad de género. Específicamente, se buscó que mediante dichas estrategias el alumnado reconociera y valorara las contribuciones de las mujeres en la historia, reflexionara sobre las desigualdades de género a lo largo del tiempo y desarrollara habilidades de análisis crítico sobre fuentes y narrativas históricas tradicionales. De esta manera, pretendemos mostrar cómo la aplicación de la Educación con perspectiva de género en la clase de Historia puede favorecer actitudes más igualitarias, al tiempo que fortalece competencias académicas.

A continuación, se detallan los métodos y materiales empleados en la investigación (enfoque, participantes, diseño de la intervención y técnicas de recolección de datos), seguidos de los resultados obtenidos con las estrategias didácticas aplicadas. Posteriormente, en la discusión se analizan estos hallazgos a la luz de la literatura sobre educación y género, valorando sus implicaciones para la práctica docente y la formación de una ciudadanía más equitativa. Finalmente, se presentan las conclusiones, destacando la relevancia de incorporar la Educación con perspectiva de género y la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y ofreciendo recomendaciones para futuras implementaciones en contextos educativos similares.

## 2. Métodos y materiales

### 2.1 Enfoque y diseño de la investigación

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo con método de investigación-acción participativa, bajo el paradigma socio-crítico. Este enfoque fue elegido porque permite al docente-investigador reflexionar sobre su práctica e introducir cambios para transformar la realidad educativa (Latorre, 2005). La investigación-acción se desarrolló en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, involucrando al investigador (docente) y a los estudiantes como participantes activos en el proceso de mejora. El carácter socio-crítico del estudio implicó analizar la problemática con la intención de generar mayor equidad de género en el aula, empoderando a los actores educativos para cuestionar y cambiar prácticas discriminatorias (González-Morales, 2017).

El análisis de la información se realizó desde un enfoque cualitativo propio de la investigación-acción. Los datos obtenidos mediante el examen diagnóstico, las escalas Likert, la observación participante y los productos del alumnado fueron sistematizados de manera progresiva durante la intervención. Las escalas Likert se analizaron de forma descriptiva para identificar tendencias generales en el reconocimiento de personajes históricos y la perspectiva de género. La información cualitativa se examinó mediante una categorización temática, considerando aspectos como la participación del alumnado, la incorporación de personajes femeninos y la comprensión de los procesos históricos. Este análisis permitió contrastar los resultados del diagnóstico inicial con los obtenidos tras la aplicación de las estrategias didácticas, favoreciendo una reflexión crítica sobre la práctica docente y los alcances de la intervención.

### 2.2 Contexto y participantes

La intervención se llevó a cabo en una escuela secundaria pública de la ciudad de Chihuahua, México, durante el ciclo escolar 2022-2023. El grupo focal fue el 1° D de primer grado de secundaria, conformado por 34 estudiantes (aproximadamente 13 años de edad, con representación equilibrada de niñas y niños). Este grupo fue seleccionado tras un diagnóstico inicial que evidenció serias deficiencias en el reconocimiento de personajes femeninos históricos y en la comprensión de la importancia de la igualdad de género en los contenidos de Historia. Además, se contó con la participación indirecta de otros miembros de la comunidad escolar: docentes colegas (para procesos de coevaluación) y familiares/tutores de los estudiantes (involucrados en una de las actividades), como parte de una estrategia de aprendizaje colaborativo extendido.

### 2.3 Diagnóstico inicial

Antes de implementar las estrategias didácticas, se aplicaron instrumentos diagnósticos para identificar el grado de desarrollo del pensamiento histórico del alumnado y sus sesgos en torno al género. Entre estos instrumentos estuvo un *examen diagnóstico* de conocimientos históricos clave (hechos, fechas, personajes) y una *escala Likert* para evaluar qué tanto reconocían los estudiantes a ciertas figuras históricas (lista que incluía 24 personajes relevantes de la historia mundial contemporánea, con igual número de hombres y mujeres). Los resultados confirmaron la hipótesis inicial: la mayoría del alumnado recordaba muchos personajes masculinos pero prácticamente

ninguna figura femenina. En promedio, no reconocían ~79% de los personajes femeninos propuestos (y a los pocos que identificaban, conocían muy poco sobre sus aportaciones), mientras que su reconocimiento de personajes masculinos era ligeramente mayor pero aún deficiente. Asimismo, mediante preguntas abiertas se exploró la percepción estudiantil sobre el rol de la mujer en la historia, encontrando estereotipos y vacíos de conocimiento (varios alumnos asumían que “casi no hubo mujeres importantes en el pasado”, reflejando la narrativa parcial que habían recibido).

Este diagnóstico cuantitativo se complementó con entrevistas exploratorias a dos docentes de áreas afines (Historia y Formación Cívica y Ética) para conocer su perspectiva sobre la inclusión de la perspectiva de género en el currículo vigente. Ambas docentes coincidieron en que, si bien los lineamientos oficiales mencionan la equidad de género, en la práctica los libros de texto y materiales didácticos suelen omitir o subrepresentar a las mujeres en los contenidos históricos. Esta fase diagnóstica confirmó la necesidad de intervenir pedagógicamente para subsanar dicha omisión y sentó las bases para el diseño de las estrategias didácticas coeducativas.

#### 2.4 Estrategias didácticas e intervención educativa

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se planificó un plan de acción innovador consistente en tres estrategias didácticas principales. Cada estrategia se diseñó con objetivos específicos alineados al objetivo general del proyecto, incorporando perspectiva de género en contenidos de Historia y empleando metodologías activas para fomentar la participación igualitaria de *alumnas* y *alumnos*. A continuación, se describen brevemente las tres estrategias implementadas:

1. “Las mujeres olvidadas que crearon historia”. Esta primera estrategia buscó desarrollar el pensamiento histórico del alumnado resaltando la presencia de mujeres en acontecimientos donde tradicionalmente solo se narran figuras masculinas. Se integró información sobre personajes femeninos olvidados en dos contenidos curriculares: las *guerras actuales* (ejemplo: la situación de las mujeres bajo el régimen talibán en Afganistán) y la *Independencia de las 13 Colonias* (ejemplo: la historia real detrás de Pocahontas, más allá de su versión disneyficada). Para ello, se diseñaron actividades que aprovecharon recursos tecnológicos y lúdicos: proyección de imágenes y videos (por ejemplo, el tráiler de la película “*Osama*” para ilustrar la opresión de mujeres en Afganistán), uso de presentaciones interactivas (*Canva*), mapas para la localización geográfica, comparación entre fuentes históricas y adaptaciones populares, y elaboración de un producto final colaborativo (una Declaración de Independencia simulada, decorada artesanalmente para darle aspecto antiguo, incorporando biografías de mujeres relevantes en el proceso histórico estudiado).

La metodología promovió el *trabajo individual y en equipo*, buscando que en la producción final cada equipo integrara tanto alumnas como alumnos con roles repartidos equitativamente. Con esta estrategia se pretendió fomentar en el estudiantado la *empatía histórica* (al conocer las vivencias de mujeres en distintos contextos) y habilidades de investigación al contrastar fuentes y narrativas.

2. “Los derechos del hombre son también de la mujer”. La segunda estrategia se enfocó en analizar históricamente la *evolución de los derechos humanos* desde una perspectiva de género, enfatizando cómo las mujeres lucharon por derechos que inicialmente fueron proclamados solo para los hombres. El propósito fue potenciar en el alumnado las nociones de *temporalidad* y *cambio social* apreciando los avances (y limitaciones) en materia de igualdad de derechos. Se utilizaron materiales impresos y digitales, hojas de trabajo elaboradas por el docente y elementos de simulación en clase. De acuerdo con *Pimienta (2012)*, la simulación es una estrategia que representa situaciones de la vida real mediante la actuación de roles por parte de los estudiantes, para experimentar y reflexionar sobre un problema.

Siguiendo esta idea, se llevaron a cabo actividades como: (a) una presentación dinámica sobre la Revolución Francesa seguida de la creación de una *historieta* por cada estudiante ilustrando las causas y consecuencias de dicho movimiento, incluyendo en la narrativa la participación de Olympe de Gouges (destacada precursora de los derechos de la mujer); (b) una *mesa panel simulada* llamada “Construyendo los derechos en la cámara de diputados y diputadas de 1°D”, donde el alumnado analizó extractos tanto de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789) como de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (autora: Olympe de Gouges, 1791).

Tras comparar ambos documentos históricos, las y los estudiantes debatieron cuáles principios les parecían más justos, asumiendo roles como si fueran legisladores del siglo XVIII; cada uno votó por los artículos que consideraba más incluyentes. Esta dinámica permitió evidenciar la exclusión de las mujeres en la formulación original de derechos y generar discusión sobre lenguaje incluyente y justicia. Debido a restricciones institucionales, no se grabó la sesión, pero se documentaron las intervenciones en actas y se evaluó con una rúbrica de participación. (c) Finalmente, una actividad titulada “A trabajar, no a jugar: Niños y niñas en la Revolución Industrial” exploró las condiciones laborales infanto-juveniles durante la Segunda Revolución Industrial, visibilizando la situación tanto de niñas como de niños trabajadores. Con apoyo de fotografías históricas e incluso vistiendo temporalmente al aula con ambientación de fábrica decimonónica, el alumnado pudo visualizar la dureza del trabajo infantil. Luego, elaboraron en equipo *pancartas de protesta* simulando ser obreros de la época, exigiendo derechos laborales para hombres, mujeres y menores.

Esta estrategia en su conjunto incorporó fuentes históricas diversas (documentos, imágenes, relatos) y estimuló el pensamiento crítico sobre la noción de derechos humanos, al tiempo que fortaleció valores de equidad (los estudiantes concluyeron que la legalidad históricamente había excluido a las mujeres y que *legal* no siempre equivale a *justo*).

3. “Historias que inspiran”. La tercera estrategia estuvo orientada a despertar la *admiración e imaginación* del alumnado hacia personajes históricos, enfatizando que tanto mujeres como hombres pueden ser fuente de inspiración. Asimismo, buscó involucrar a la comunidad educativa (familias) en el proceso de aprendizaje, reforzando la idea de que la igualdad de género es un esfuerzo

colectivo. Esta estrategia se implementó durante el mes de marzo, en torno al 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer.

En primer lugar, se desarrolló un proyecto escolar colaborativo llamado “El proyecto mariposa”: se elaboró un periódico mural conmemorativo donde el grupo focal aportó contenidos sobre dicha fecha (explicando su origen y significado) y cada estudiante pintó una mariposa de papel escribiendo debajo el nombre de alguna mujer que admirara (madre, hermana, figura histórica, etc.) junto con una cualidad destacada de ella. La elección de la mariposa como símbolo obedeció a su asociación con la libertad, en alusión a las *Hermanas Mirabal* (“Las Mariposas”) y a la lucha por la liberación de las mujeres. El mural se expuso en la escuela involucrando a otros grupos, promoviendo conciencia colectiva; el proceso fue documentado mediante observación y se aplicó una evaluación entre pares (otra docente observó y evaluó la actividad con una escala tipo Likert) para obtener retroalimentación.

En segundo lugar, se realizó un “Memorama histórico” interactivo: mediante la plataforma *Wordwall*, se proyectó un juego de memoria con pares de tarjetas que contenían nombres e imágenes de varios personajes de la Segunda Guerra Mundial (mujeres y hombres, por ejemplo: Adolf Hitler, Ana Frank, Benito Mussolini, Ida I. Dalser, Eleanor Roosevelt, Franklin D. Roosevelt, Albert Einstein y Mileva Marić). El estudiantado debía emparejar cada personaje con su descripción u oficio, discutiendo en el proceso sus ideas previas y estereotipos (por ejemplo, descubrir que mujeres como Mileva Marić contribuyeron a la ciencia al igual que sus contrapartes masculinas). Esta actividad lúdica permitió identificar cambios en el reconocimiento de personajes: al finalizar, se volvió a aplicar la *escala Likert* de personajes históricos para comparar con el diagnóstico inicial si la exposición a nuevas figuras femeninas había mejorado su nivel de conocimiento.

Finalmente, se desarrolló la actividad “Ella es Ana Frank”, donde cada estudiante trabajó con una hoja de actividades ilustrada acerca de la vida de Ana Frank (contextualizando el tema de los guetos y los campos de concentración nazis). Los alumnos y alumnas completaron y decoraron la hoja con información sobre quién fue Ana Frank, cómo vivió, y reflexionaron sobre su historia. Esta actividad tuvo un componente de conexión familiar: se incluyó al final una pregunta dirigida a los padres, madres o tutores sobre si conocían la historia de Ana Frank. Las familias debían responder si sabían mucho, poco o nada sobre ella. Estas respuestas familiares fueron recopiladas y analizadas brevemente, sirviendo para evidenciar que la falta de conocimiento sobre mujeres en la historia no solo afecta a estudiantes sino es un fenómeno generacional.

En suma, “Historias que inspiran” acercó al alumnado a figuras femeninas y masculinas del pasado reciente, integrando el juego, la investigación en casa y la reflexión conjunta, todo ello apoyado en tecnologías disponibles en el aula (internet, computadora, pantalla) para ampliar las formas de aprendizaje más allá del libro de texto.

Este proceso puede visualizarse mejor usando la siguiente imagen del proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación.





**Figura 1.** Proceso metodológico de la Investigación-Acción ciclo de Whitehead

Fuente: Elaboración propia (2025).

## 2.5 Técnicas de recolección y análisis de datos

Durante la implementación de las estrategias, se empleó una variedad de técnicas de evaluación y de investigación cualitativa para recoger evidencia del impacto de la intervención:

- **Observación participante:** El docente-investigador actuó como observador participante en cada sesión, registrando sistemáticamente en un *diario de campo* o *diario de observación* las incidencias relevantes: nivel de participación de alumnas y alumnos, actitudes mostradas, comentarios espontáneos referentes a género, dificultades y logros en las actividades. Estos registros anecdóticos resultaron valiosos para la posterior reflexión y análisis cualitativo de la práctica docente, permitiendo ajustar algunas dinámicas sobre la marcha (característica propia de la investigación-acción).
- **Instrumentos evaluativos:** Se diseñaron rúbricas y listas de cotejo para evaluar los productos elaborados por el alumnado en cada estrategia (por ejemplo, la declaración de Independencia del Estrategia 1, las historietas de la Estrategia 2, las aportaciones al mural y las hojas de trabajo de Estrategia 3). Dichos instrumentos incorporaron criterios no solo de contenido histórico, sino también de perspectiva de género (por ejemplo, en las historietas se valoró que incluyeran a personajes femeninos relevantes, en las pancartas de protesta que identificaran inequidades de la época, etc.). Esto aseguraba coherencia entre lo que se enseñaba y lo que se evaluaba.
- **Encuestas y cuestionarios:** Además de la reevaluación mediante la escala Likert de conocimiento de personajes históricos al final de la intervención (mencionada en la Estrategia 3), se aplicó un pequeño *cuestionario de salida* al término de cada estrategia, con preguntas de reflexión para el alumnado. Por ejemplo, tras la Estrategia 1 se preguntó "¿Por qué es importante la equidad de género en todo el mundo?" obteniendo respuestas escritas de



los estudiantes que luego fueron categorizadas por temas; tras la Estrategia 2 se preguntó qué les sorprendió al comparar las declaraciones de derechos del hombre vs. de la mujer; y tras la Estrategia 3 se pidió que mencionaran un personaje femenino que les hubiera inspirado y por qué. Estas respuestas cualitativas permitieron medir cambios en la *conciencia histórica con perspectiva de género* de forma descriptiva.

- **Análisis de documentos y productos:** Se recopiló y analizó el contenido de los trabajos realizados por el alumnado (por ejemplo, los listados de prohibiciones para mujeres en Afganistán que hicieron en Estrategia 1, las votaciones en la mesa panel de Estrategia 2, las mariposas del mural, etc.). Este análisis documental complementó la observación, evidenciando por escrito la comprensión que los estudiantes estaban construyendo.
- **Coevaluación y triangulación:** Para fortalecer la validez de los hallazgos, se invitó a la *docente colega* antes mencionada a observar algunas de las sesiones (especialmente las actividades centrales de cada estrategia) y llenar una lista de observación enfocada en la participación equitativa de género y la pertinencia de las actividades. Sus observaciones coincidieron ampliamente con las del investigador, lo que aportó triangulación a los datos. Asimismo, la consulta a las familias en la actividad de Ana Frank actuó como una fuente de información externa que, aunque sencilla, brindó otro ángulo de análisis sobre el alcance del proyecto más allá del aula.

Los datos recopilados se analizaron mediante análisis de contenido para la información cualitativa (comentarios, respuestas escritas, observaciones), identificando categorías emergentes relacionadas con cambios en actitudes o comprensión sobre género e historia. Por otro lado, los datos cuantitativos (resultados de las escalas Likert, exámenes, conteos de personajes reconocidos) se compararon antes y después de la intervención, calculando incrementos porcentuales en reconocimiento de figuras históricas femeninas vs. masculinas, y graficando aquellos indicadores relevantes para visualizar el impacto.

A continuación, se presentan los resultados más significativos derivados de la aplicación de estas estrategias, con énfasis en cómo variaron las actitudes y conocimientos del alumnado respecto a la igualdad de género en la historia.

### 3. Resultados

Los resultados que se presentan en este manuscrito se interpretan a partir de la comparación entre el diagnóstico inicial y la información obtenida durante la implementación de las estrategias didácticas. El análisis se orienta a identificar cambios en el reconocimiento de personajes históricos, la comprensión de los procesos históricos y la integración de la perspectiva de género en las producciones del alumnado, en relación con los objetivos planteados en el proyecto.

#### 3.1 Mejora en el reconocimiento de mujeres en la historia

Los resultados cuantitativos evidenciaron un notable aumento en el reconocimiento de personajes femeninos históricos por parte del alumnado tras la implementación de las estrategias didácticas. Al comparar la prueba inicial y la evaluación posterior (reaplicación de la escala de personajes históricos conocida en la Estrategia 3), se encontró que:

- El número de personajes históricos no reconocidos por los estudiantes disminuyó de 19 a 8 (de un total de 24 considerados). Es decir, antes de la intervención la mayoría del grupo desconocía cerca de 19 figuras relevantes (incluyendo prácticamente a todas las mujeres de la lista), mientras que después de las actividades este desconocimiento se redujo a solo 8 figuras no identificadas.
- En promedio, el porcentaje de estudiantes que reconocían cada personaje masculino pasó de un 22.4% en el diagnóstico inicial a 85.7% tras la intervención. Este incremento indica que las estrategias también reforzaron el conocimiento de personajes masculinos (muchos de ellos ligados a los contenidos curriculares vistos), lo cual era esperado al tratarse de un repaso contextualizado de la historia mundial contemporánea.
- El cambio más significativo se observó en los personajes femeninos: inicialmente apenas 8.1% del alumnado, en promedio, identificaba a las mujeres históricas presentadas; después de la intervención, el 60% en promedio reconocía a dichas figuras femeninas. Este resultado representa un salto cualitativo importante en la presencia de la mujer en el imaginario histórico del estudiantado.
- Algunos personajes femeninos que fueron directamente trabajados en las estrategias lograron niveles de reconocimiento cercanos al 100%. Por ejemplo, tras la Estrategia 1 y 3, Pocahontas, María Antonieta y Ana Frank llegaron a ser conocidas por prácticamente todo el grupo (entre el 97% y 100% del alumnado podía mencionar información sobre ellas al concluir el proyecto). Esto contrasta fuertemente con el inicio, donde dichas figuras eran casi desconocidas para la totalidad de estudiantes.
- Del mismo modo, otras mujeres incorporadas como Olympe de Gouges o Mileva Marić (quienes al inicio eran identificadas por menos del 10% del grupo) alcanzaron reconocimientos de cerca del 50-60% de los alumnos al finalizar, lo que indica que más de la mitad del grupo aprendió sobre su existencia y relevancia histórica gracias a las actividades.

Estos resultados cuantitativos confirman que las estrategias didácticas cumplieron con su propósito central de incluir a las mujeres en la narrativa histórica del aula y hacer que las y los estudiantes *aprendieran sobre ellas*. La brecha de género en el conocimiento histórico del alumnado se redujo considerablemente: si al inicio prácticamente ningún estudiante podía nombrar a más de 2 o 3 mujeres históricas, al final la mayoría podía identificar a varias y conocía detalles de sus vidas y aportaciones.

### 3.2 Desarrollo de competencias de pensamiento histórico con perspectiva de género

Más allá de la mejora en conocimiento factual, se observaron avances en *competencias históricas* del alumnado, entre ellas:

- **Conciencia de multicausalidad y contexto:** A través de las actividades, los estudiantes empezaron a comprender mejor que los hechos históricos tienen múltiples factores y que hombres y mujeres formaron parte del contexto. Por ejemplo, en las discusiones posteriores a la simulación de la Revolución Industrial, varios alumnos comentaron espontáneamente que nunca antes habían pensado que *niñas* también trabajaban en fábricas en el siglo XIX. Este

comentario refleja un despertar de la comprensión histórica más completa, situando a actores de ambos géneros en el contexto económico-social de la época.

- **Empatía y pensamiento crítico:** Las respuestas abiertas mostraron un aumento de la empatía histórica, especialmente hacia las experiencias de las mujeres. Tras la actividad de Afganistán, la mayoría del grupo respondió a la pregunta “¿Por qué es importante la equidad de género en todo el mundo?” con reflexiones del tipo: “Porque sin equidad las mujeres sufren injusticias, como vimos que les prohíben estudiar” o “Porque hombres y mujeres deben tener los mismos derechos para que la sociedad avance”. Estas expresiones denotan no solo que comprendieron la situación específica analizada (mujeres afganas bajo régimen talibán), sino que extrapolaron una *lección ética general* sobre la igualdad de género como valor universal. Asimismo, en la mesa panel sobre derechos, los alumnos identificaron críticamente que las leyes originales excluían a las mujeres: varios argumentaron que la Declaración de Derechos del Hombre de 1789 era “incompleta” o “injusta” por esa razón, demostrando pensamiento crítico al juzgar un documento histórico con criterios de equidad actuales.
- **Uso de fuentes y corroboración:** La utilización de múltiples fuentes (películas, textos originales, biografías, fotografías) también mejoró su habilidad para contrastar información. En la actividad de Pocahontas, por ejemplo, muchos estudiantes manifestaron sorpresa al descubrir diferencias entre la película de Disney y la historia real. Aprendieron a no dar por cierto un relato único y buscaron datos en fuentes digitales para complementar. Esto indica progreso en competencias de investigación y corroboración, esenciales del pensamiento histórico. Un estudiante escribió en su hoja: “Disney cambió partes de la historia; investigué y vi que Pocahontas en realidad...” — mostrando la iniciación en la indagación histórica motivada por la estrategia.
- **Trabajo colaborativo y diálogo respetuoso:** Aunque no era el objetivo principal, la dinámica de equipos mixtos y debates regulados contribuyó a habilidades sociales. Se observó que las alumnas y alumnos trabajaron juntos asumiendo roles sin mayores tensiones de género; por ejemplo, en los equipos para la Declaración de Independencia, hubo casos en que espontáneamente un niño propuso que una niña fuera la coordinadora del grupo, lo cual fue aceptado sin objeción. Durante la mesa panel, a pesar de tratar temas controversiales (derechos de hombres vs. de mujeres), el diálogo se mantuvo respetuoso y argumentativo. Esto sugiere que las estrategias no solo enseñaron contenidos, sino que modelaron prácticas de convivencia igualitaria y participación democrática, elementos centrales de la Educación con perspectiva de género.

### 3.3 Percepciones y actitudes hacia la igualdad de género

La evaluación cualitativa final, a través de preguntas reflexivas y la observación, reveló cambios positivos en las actitudes del estudiantado hacia la igualdad de género:

- **Visibilización de las mujeres “siempre presentes”:** En la discusión de cierre, cuando se preguntó qué aprendieron del proyecto, una idea recurrente expresada por distintos alumnos(as) fue “que las mujeres siempre han estado ahí en la historia, solo que no nos las enseñaban”. Esta frase, en variantes similares, apareció en boca de al menos 8 estudiantes durante la charla final

y en respuestas escritas de otros. Indica claramente que lograron interiorizar uno de los mensajes clave: las mujeres participaron en todos los hechos y periodos históricos, aunque tradicionalmente no se les haya dado crédito. Este reconocimiento explícito es un paso fundamental hacia la construcción de una visión histórica inclusiva.

- **Identificación de referentes femeninos:** Antes de la intervención, al pedir mencionar figuras históricas admiradas, casi ningún estudiante nombró a una mujer (los más mencionados fueron varones clásicos como líderes políticos o militares). Tras el proyecto, al menos la mitad del grupo podía mencionar espontáneamente a alguna mujer como referente histórico. Ana Frank fue una de las más citadas en las reflexiones finales como alguien que les impactó conocer su historia, junto con Marie Curie en el campo científico (introducida tangencialmente al hablar de Mileva Marić y Einstein) y Malala Yousafzai, la activista contemporánea que fue incluida en la lista de personajes desde el diagnóstico (su reconocimiento subió de solo 3 alumnos al inicio a 17 al final). Esta diversificación de referentes es un indicador concreto de cambio de actitud: las niñas del grupo, en particular, expresaron satisfacción al “aprender de mujeres importantes” y algunos niños admitieron que *“no sabían que también había mujeres valientes o inteligentes en esas épocas”*, rompiendo estereotipos previos.
- **Valoración del lenguaje incluyente:** Un aspecto interesante emergió de la estrategia sobre los derechos: varios estudiantes notaron la cuestión lingüística de usar “los hombres” para referirse a todos. Durante la lectura, al principio algunos varones decían “pero cuando dice *Hombre* se refiere a todos, ¿no?”. Sin embargo, tras el debate y especialmente después de leer la declaración de Olympe de Gouges que explícitamente añade “mujer”, cambiaron de postura. En las conclusiones del proyecto, se recordó la cita de Freire (2006) donde critica la costumbre de usar “hombre” pretendiendo abarcar a la mujer, la cual fue leída y comentada en clase. La mayoría del alumnado asintió comprendiendo el punto: que esa forma tradicional de lenguaje invisibiliza a las mujeres. De hecho, en la última actividad escrita, alrededor de un tercio del grupo comenzó a usar expresiones como “los y las estudiantes” o “todos(as)” en sus propias redacciones, algo poco visto antes. Si bien es un detalle, refleja una toma de conciencia sobre la importancia del lenguaje inclusivo como parte de la cultura de igualdad.
- **Compromiso personal y sensibilidad:** La participación de las familias en la actividad de Ana Frank tuvo un efecto motivador en algunos estudiantes, pues comentaron que hablaron en casa sobre ella y eso les hizo sentirse *“expertos enseñando algo a mis papás”*. Que hubiesen involucrado a sus padres/madres en un tema histórico desde la perspectiva de una niña (Ana Frank) sugiere una conexión emocional y un sentido de relevancia social del aprendizaje. Al final, varios estudiantes manifestaron interés por seguir investigando por su cuenta sobre otras mujeres históricas no cubiertas en clase. Incluso, algunas niñas preguntaron si en años posteriores podrían investigar sobre mujeres mexicanas de la historia, mostrando curiosidad e iniciativa para continuar aprendiendo con enfoque de género.

Los resultados se perciben mejor a través de la siguiente figura que condensa los resultados.



Figura 2. Resultados de la investigación.

Fuente: Elaboración propia (2025).

En síntesis, los resultados indican que la intervención no solo amplió el conocimiento histórico del alumnado integrando a las mujeres, sino que también propició un cambio cultural y actitudinal en el aula hacia la igualdad de género. Los estudiantes comenzaron a ver la historia como una construcción conjunta de hombres y mujeres, a valorar la importancia de la equidad en distintos contextos y a cuestionar las omisiones e injusticias de las narrativas tradicionales. Esto apunta a la efectividad de las estrategias de Educación con perspectiva de género implementadas en fomentar una cultura de igualdad desde la escuela.

#### 4. Discusión

La experiencia descrita corrobora la hipótesis de que la Educación con perspectiva de género en la asignatura de Historia puede promover efectivamente una cultura de igualdad de género, al tiempo que mejora competencias académicas. En la literatura educativa se ha insistido en la necesidad de integrar la perspectiva de género en todos los niveles educativos, no solo como un tema aislado sino de manera transversal (Serret, 2008). Los hallazgos de nuestro proyecto se alinean con esta postura, demostrando en la práctica cómo al *incluir a las mujeres en los contenidos y fomentar la reflexión crítica sobre el género*, el alumnado desarrolla una comprensión más completa y equitativa del pasado.

Un resultado central fue la drástica reducción de la brecha de conocimiento entre figuras históricas masculinas y femeninas entre los estudiantes. Antes del proyecto, la invisibilidad de las mujeres en el currículo había generado en los alumnos la idea de que prácticamente todos los protagonistas de la historia eran hombres. Situación

similar han reportado estudios previos, como el de [Morales \(2008\)](#), sobre la pobre representación femenina en materiales educativos. Nuestro trabajo, sin embargo, muestra que *es posible revertir parcialmente esta tendencia* mediante intervenciones didácticas bien planeadas: tras las estrategias, los estudiantes no solo conocían más mujeres históricas, sino que también entendían por qué no las conocían antes (es decir, tomaron conciencia crítica de la parcialidad del relato histórico tradicional). Esta meta-cognición es especialmente relevante: [Otero-González \(2019\)](#) habla de transitar hacia una “historia de género”, y eso implica que las nuevas generaciones comprendan los sesgos del pasado para no reproducirlos. En nuestro caso, los jóvenes aprendices no solo acumularon datos nuevos, sino que adquirieron una lente analítica para interpretar la historia con inclusividad.

Otra aportación digna de discusión es la eficacia de las metodologías activas y la simulación para enseñar contenidos de equidad de género. [Pimienta \(2012\)](#) argumenta que la simulación de situaciones reales en el aula facilita la comprensión profunda y vivencial de problemáticas complejas. Al hacer que los estudiantes “vivan” en pequeña escala experiencias históricas (debatir derechos como ciudadanas/os de 1789, sentirse obreros infantiles de 1850, etc.), fomentamos una *empatía histórica* que difícilmente se lograría con clases magistrales tradicionales. Esta empatía fue patente en sus reacciones emotivas y en la seriedad con que asumieron los roles, y resultó en un aprendizaje significativo sobre las injusticias de género históricas. Cabe destacar que esta aproximación conectó los contenidos históricos con la educación en valores: los estudiantes no solo aprendieron historia, sino que desarrollaron su sentido de justicia social. Esto coincide con el planteamiento del currículo de Historia 2017 de la SEP, que señala que el uso de métodos diversos y activos contribuye a que los estudiantes apliquen conocimientos escolares a problemas de la vida real ([SEP, 2017](#)). En nuestro caso, aplicar conocimientos históricos al análisis de desigualdades de género pasadas les permitió también reflexionar sobre las del presente, cumpliendo el doble propósito disciplinar y formativo.

El rol del lenguaje inclusivo emergió como un tema importante en la discusión. Aunque inicialmente no era el foco principal, al trabajar con documentos históricos y citas bibliográficas ([Freire, 2006](#)) sobre cómo el lenguaje puede invisibilizar, se generó una toma de conciencia lingüística en el estudiantado. Esto es consistente con planteamientos de Freire y otros pedagogos críticos respecto a que la lengua refleja la ideología dominante. La sorpresa de los alumnos al notar que en 1789 “Derechos del Hombre” excluía a las mujeres, y su posterior esfuerzo por usar términos inclusivos, sugiere que habían integrado esa sensibilidad. En el contexto de Educación con perspectiva de género, el lenguaje importa: nombrar explícitamente a “las mujeres” en la narración histórica fue para ellos una revelación que ahora valoran. Este detalle, aunque pequeño, es uno de los cambios culturales más tangibles hacia la igualdad en la vida escolar cotidiana (por ejemplo, al decir “todas y todos”). Se demuestra así que la escuela puede ser un espacio para desmontar hábitos sexistas arraigados incluso en la forma de hablar, contribuyendo a una cultura de equidad en lo micro.

Por otro lado, debemos reconocer limitaciones y áreas de oportunidad identificadas. Una de ellas fue el factor tiempo: abarcar tres estrategias con múltiples actividades requirió un gran esfuerzo de planificación y ejecución dentro de un horario



escolar limitado (dos sesiones semanales de historia). Tal como mencionan modelos de investigación-acción (Kemmis citado en [Latorre, 2005](#)), es posible que no todo salga perfecto en el primer ciclo; ciertas actividades quedaron algo apresuradas o pudieron profundizarse más. Por ejemplo, nos dimos cuenta de que hubiera sido enriquecedor incluir alguna figura femenina de la historia nacional para conectar más con el contexto del alumnado (todas las mujeres estudiadas fueron de historia mundial o universal). En futuras intervenciones, incorporar heroínas mexicanas o locales podría incrementar la relevancia personal del contenido para los estudiantes. Asimismo, aunque involucramos a familias tímidamente en una actividad, sería deseable una participación parental más amplia en proyectos de Educación con perspectiva de género, para reforzar el mensaje en casa y comunidad.

Otra consideración es la generalización de resultados. Nuestro estudio fue de carácter cualitativo, con un solo grupo focal; los logros obtenidos están estrechamente vinculados a este contexto particular (una escuela urbana con cierto acceso a tecnología, un docente-investigador comprometido con la temática, etc.). No obstante, los principios pedagógicos utilizados (perspectiva de género transversal, aprendizaje activo, reflexión crítica) son aplicables a diversos entornos. De hecho, nuestros resultados sugieren que este tipo de intervención *no solo es viable sino necesaria* en otras aulas de historia. Coincidimos con Lagarde (2008) en que desmontar la cultura patriarcal requiere esfuerzos en todos los espacios sociales; la escuela es uno de ellos y la enseñanza de la historia, en particular, tiene un gran potencial transformador al moldear visiones del mundo y referentes para las nuevas generaciones.

En comparación con trabajos similares, vemos consonancia con iniciativas descritas en la literatura. Por ejemplo, [Romero \(2019\)](#) relata una propuesta de planeación didáctica con perspectiva de género en asignaturas de literatura, encontrando también mejoras en la sensibilidad estudiantil. En nuestro caso, al tratarse de historia, logramos además avances en la dimensión cognitiva del pensamiento histórico. Esto refuerza la idea de que la perspectiva de género puede integrarse con éxito en distintas disciplinas, no estando limitada a Educación Cívica o materias específicas de formación en valores, sino permeando ciencias sociales, ciencias naturales (visibilizando científicas, como apunta [Patou-Mathis \(2021\)](#) al hablar de la mujer en la prehistoria), e incluso matemáticas. Nuestro proyecto brinda un modelo concreto para Historia, pero inspira a explorar enfoques coeducativos similares en otras áreas del currículo.

Finalmente, cabe resaltar el impacto positivo que esta experiencia tuvo en la práctica docente en sí misma. Para el autor principal (docente del grupo), este proceso implicó una reflexión profunda sobre sus métodos y un rediseño creativo de su enseñanza, lo cual resultó en un crecimiento profesional. Montessori en 1949 ya postulaba la educación como herramienta de paz; al actualizar esa visión, podríamos decir que educar con igualdad de género es también educar para una convivencia pacífica y justa. Haber constatado la receptividad y cambio en los estudiantes reafirma la convicción de continuar aplicando la Educación con perspectiva de género de manera sostenida. Así, este proyecto no concluye con la investigación presentada, sino que deja instalada en la escuela una semilla: materiales creados (p. ej. juegos, guías) y, más importante, una nueva actitud en los alumnos y en el docente respecto a cómo enfocar la historia con equidad.

## 5. Conclusión

La implementación de estrategias didácticas coeducativas en la enseñanza de la historia demostró ser eficaz para desarrollar el pensamiento histórico con perspectiva de género en alumnos de secundaria, contribuyendo a cimentar una cultura escolar de igualdad. A través de la inclusión intencionada de figuras femeninas en los contenidos, el uso de metodologías activas y participativas, y la promoción de la reflexión crítica sobre las desigualdades de género a lo largo del tiempo, el proyecto logró que las y los estudiantes:

- Reconocieran que las mujeres han estado siempre presentes en la historia, corrigiendo la idea previa de su ausencia y valorando sus aportaciones en diversos ámbitos y épocas.
- Incrementaran significativamente su conocimiento sobre personajes femeninos históricos y contextualizaran sus logros al nivel de los de sus contrapartes masculinas.
- Desarrollaran habilidades históricas (como análisis de fuentes, empatía y pensamiento crítico) junto con actitudes igualitarias, evidenciando mayor sensibilidad hacia la injusticia de la exclusión femenina y adoptando un lenguaje más inclusivo.
- Se involucraran activamente en su proceso de aprendizaje, mostrando motivación e interés al trabajar con nuevas estrategias que les permitieron *vivenciar* la historia y conectar los temas con situaciones actuales de inequidad de género.

El objetivo general del estudio se alcanzó plenamente, al igual que los objetivos específicos de planificar, aplicar y evaluar dichas estrategias en un ciclo de investigación-acción. En consonancia con los principios de la Educación con perspectiva de género, no se trató de añadir “un capítulo aparte” sobre mujeres en la historia, sino de integrarlas en la narrativa existente, haciéndolas visibles allí donde estaban, pero habían sido omitidas. De esta forma, la experiencia educativa fue más allá de transmitir contenidos: transformó en cierta medida la visión del mundo del alumnado, enseñándoles a ver el pasado.

Los resultados obtenidos ofrecen evidencia de que es posible y beneficioso incorporar la perspectiva de género en cualquier materia, incluso en aquellas donde tradicionalmente no se aborda (como Historia). Esto rompe el paradigma de que la educación de la igualdad es exclusiva de asignaturas como Formación Cívica y Ética; por el contrario, la igualdad de género debe permear todo el currículo escolar. En historia, esto implica narrar los hechos incluyendo a *todas* las personas que participaron; en ciencias, reconocer las contribuciones de las científicas; en matemáticas, visibilizar a las matemáticas y astrónomas que hicieron avances notables, y así sucesivamente. La escuela coeducativa se construye día a día, en cada planeación y en cada clase donde el docente decide dar un enfoque inclusivo.

A manera de cierre, enfatizamos que proyectos como éste requieren voluntad, creatividad y apoyo institucional. Sería conveniente que las autoridades educativas provean capacitación docente en perspectiva de género y materiales didácticos complementarios para facilitar la réplica de estas estrategias a mayor escala. Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto a largo plazo de la Educación

con perspectiva de género en los estudiantes: ¿estas nuevas actitudes perduran en grados posteriores? ¿Influyen en la elección de materias o carreras no estereotipadas por género? Son preguntas abiertas que invitan a seguir explorando.

En conclusión, coeducar en la cultura de la igualdad de género desde la enseñanza de la historia es una apuesta necesaria y fructífera. No solo enriquece la comprensión histórica, sino que siembra en el estudiantado la idea de que mujeres y hombres, juntos, construyen la sociedad. Educar en esta igualdad es dar un paso más hacia una ciudadanía plena, crítica y comprometida con la justicia social.

## 6. Agradecimientos

Agradecemos a la comunidad escolar de la Secundaria donde se realizó este proyecto, en especial a las y los estudiantes del grupo 1ºD por su entusiasmo y apertura para participar en actividades distintas a las habituales. A la Mtra. Carmen Julia Aguirre Santana, tutora académica, por su orientación experta y motivación constante durante el desarrollo de la investigación. Extendemos el agradecimiento a las compañeras docentes Clarisa Rivera y Deyanira Márquez por sus valiosas observaciones y apoyo en la coevaluación de las estrategias implementadas. Finalmente, reconocemos el respaldo de nuestras familias y colegas, cuyo apoyo fue fundamental para la culminación de este trabajo.

## Referencias

- Albero, S. (2017). *La perspectiva de género en el ámbito educativo de los museos y centros de arte españoles* [Tesis doctoral publicada]. Universidad Pública de Navarra. <https://bit.ly/4ssvXlR>
- Corrales, M. (2020). El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. Una experiencia práctica. REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 7, 187–206. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.187>
- Díez M. C. (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. Clio. History and History Teaching, 41. <https://bit.ly/49z2AGe>
- Fernández, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Clavo Sebastián y M. Á. Goicoechea Gaona (Coords.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp. 147–176). Universidad de La Rioja. <https://bit.ly/4svEbd1>
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. <https://bit.ly/4bnS3zZ>
- González-Morales, A. (2017). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. ISLAS, 45, 18. <https://bit.ly/3N1DnFY>
- Lagarde, M. (2008). Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 209–240). Ankulegi. <https://bit.ly/4pungVF>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. <https://bit.ly/45GzcMK>
- Morales, M. (2008). *Representaciones de las mujeres en las imágenes de los libros de historia de México para tercer grado de educación secundaria (1994-2006)* [Tesis de Maestría publicada]. Universidad Pedagógica Nacional. <https://go.oei.int/hvbrzbz9>
- ONU Mujeres. (2018). *La igualdad de género*. ONU Mujeres. <https://go.oei.int/abnfyzb>

- Otero-González, U. (2019). Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género. *Historiografías*, (17), 27-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7033120>
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91. <https://go.oei.int/rhs80cun>
- Patou-Mathis, M. (2021). *El hombre prehistórico es también una mujer* (1.a ed.). Penguin Random House Grupo Editorial. <https://revistas.uca.es/index.php/rampas/article/view/8987>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación. <https://go.oei.int/hspounkm>
- Romero, B. (2019). *Mujeres en el proscenio: propuesta de planeación didáctica con perspectiva de género en el CCH* [Tesis de Maestría publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://go.oei.int/dllkokndt>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: SEP. <https://go.oei.int/sc46yru1>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP. <https://go.oei.int/igzt9kou>
- Serret, E. (2008). *¿Qué es y para qué es la perspectiva de género?* (Libro de texto para la asignatura Perspectiva de Género en educación superior). Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña. <https://bit.ly/3YwOika>
- UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

**Cómo citar en APA:**

Herrera Araiza, J. R., Gómez Gándara, J. C., y Villegas-Muro, A. (2026). La Educación con perspectiva de género en la enseñanza de la historia: estrategias didácticas para una cultura de igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 100(1), 123-140. <https://doi.org/10.35362/rie10017089>