

La Historia de las Mujeres y su enseñanza en el aula. De la Universidad a la Educación Secundaria-Bachiller

Carla Rubiera Cancelas, María Álvarez Fernández,
Fernando R. del Cueto, Juan Díaz Álvarez,
Jorge Muñiz Sánchez

Universidad de Oviedo

Resumen: La Historia de las Mujeres cuenta con una larga trayectoria avalada por fructíferas investigaciones que han puesto a la mujer en el punto de mira enriqueciendo considerablemente la perspectiva histórica e historiográfica. Sin embargo, a pesar del éxito, sigue resultando insuficiente la transferencia del conocimiento y la adaptación y divulgación de las investigaciones académicas a otros ámbitos sociales, culturales y educativos.

El proyecto *Otra historia es posible: las mujeres a escena*, desarrollado durante el curso académico 2020-2021, ha tenido como objetivo la creación de materiales dirigidos a otros ámbitos educativos extrauniversitarios eligiendo a las mujeres como objeto de estudio. Desde el punto de vista metodológico, el profesorado implicado del Departamento de Historia de la Universidad de Oviedo contó con la colaboración de cinco centros de secundaria, actuando todos los actores de manera coordinada para adaptarse, en cada caso, a las necesidades de las aulas: tanto las universitarias, encargadas de la elaboración del material docente, como las de secundaria-bachiller, receptoras de éste. Los materiales didácticos y los recursos expositivos derivados son fácilmente accesibles en la web al haberse utilizado, en todos los casos, herramientas digitales de creación y difusión de contenidos.

Palabras clave: mujeres, historia, diacronía, transferencia.

1. Introducción

La Historia de las Mujeres cuenta con una larga trayectoria, que encuentra aval en las cuantiosas investigaciones que se llevaron a cabo y que aún hoy continúan desarrollándose. Así, el volumen 22 de la *Revista de Historiografía (RevHisto)*, en el año 2015, se dedicó a la historiografía de la historia de las mujeres, de género y del feminismo. En esta publicación, cuatro artículos, los firmados por Rosa María Cid López, Isabel del Val y Diana Pelaz, María Victoria López-Cordón y María Dolores Ramos, profundizan en estas corrientes aplicadas al estudio histórico en un ámbito cronológico que se extiende desde Antigüedad hasta la Época Contemporánea. Una revisión significativa que muestra los avances y las aportaciones, desde el tiempo de las pioneras, y que mira al futuro pensando en los desafíos, siendo uno de ellos la transferencia.

A pesar del camino recorrido, y el elevado número de publicaciones, todavía parece necesario insistir en que esa investigación se transfiera, adecuando el formato a distintos ámbitos (Suárez y García, 2015). Uno de ellos, sin lugar a duda, sigue siendo el educativo en el que, a pesar de los esfuerzos realizados, se identifican ciertas carencias que se traducen en la ocultación, ausencias y mantenimiento de estereotipos (Sánchez, 2017). A modo de ejemplo, sirva la siguiente cita, incluida en una obra destinada a la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia: *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte* (Dermenjian et al., 2015). Firma el prefacio Michelle Perrot, cuyas palabras sirven de apoyo a lo comentado hasta ahora:

Écrire l'histoire des femmes? Désormais, tout le monde -ou presque- est d'accord. Depuis trente ans, elle n'a cesse de s'affirmer. elle est devenue un champ de recherches et de publications reconnu. Mais l'enseigner? C'est un autre affaire. À l'université, en dépit de la légitime extension donnée par le genre, elle demeure marginale; et plus encore dans le secondaire, au collège et au lycée, lieux de transmission des savoirs et de formation des identités. Malgré des retouches et des ajouts non négligeables, fruits d'efforts répétés, les manuels continuent de donner de l'histoire, sous le couvert de l'universel, une vision virile dont les hommes, petits ou grands, sont les acteurs (p. 7).

En la *Declaración* que emana de la “IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres”, celebrada en Beijing en 1995, se recoge: “sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico” (Informe, 1995, p. 27). Puesto que todavía mantenemos ese sesgo, las normas de educación estatales insisten en un enfoque inclusivo que supere propuestas androcéntricas. En el caso de España, la *Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE)* insiste en un enfoque de igualdad y de género a través de la coeducación: “así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia” (modificación del apartado c) del Artículo 33). Además, con la entrada en vigor de esta norma será obligatoria la perspectiva de género en todas las asignaturas¹. Para el caso asturiano, marco geográfico en el que se sitúa la Universidad de Oviedo y, por lo tanto, en el que se ha desarrollado el proyecto, merece la pena mencionar la incorporación en el currículo de secundaria de la materia “Afectos y sexualidades”, en cuyo bloque número 5, *Identidades*, se estudia la Historia del feminismo y del patriarcado².

Dado que la desigualdad entre hombres y mujeres es una construcción social y cultural histórica, la enseñanza de la Historia debe contribuir a su percepción, a visibilizar el papel de las mujeres en las sociedades pretéritas para de esta forma crear referentes y concienciar sobre la posibilidad de generar cambios en un siglo XXI, en el que determinados estereotipos de género con arraigo en el pasado siguen presentes. El marcado androcentrismo, así como el discurso “neutro” que se refiere a seres humanos o se expresa de forma “asexual”, no ayuda a comprender las diferencias de género, ni las experiencias femeninas en los distintos momentos históricos (López-Navajas, 2014).

Resulta necesaria una didáctica que supere planteamientos que omitan a las mujeres del pasado (Sánchez y Miralles, 2017); es necesario contar con una presencia equilibrada en el discurso que las incluya, así como de aquellos temas que les concernieron muy acusadamente (Suárez y García,

¹Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264 [Consultada el 8 de octubre de 2021]

²Disponible en https://www.educastur.es/documents/10531/40576/2019-04_mat-libreconfig_AFECTOS-SEXUALIDADES-3ESO.pdf/4244bb70-ebef-4aab-a382-a3221424345e [Consultada el 5 de octubre de 2021].

2014). Hace falta una renovación de la enseñanza de la Historia que posibilite la inclusión de las mujeres, y esto solo se llevará a cabo con un profesorado formado y crítico, que antes que docente es alumno, y que se prepara en el espacio universitario (Sánchez, 2017). Precisamente, con el interés de formar al estudiantado en este sentido, y si de nuevo centramos el foco en la Universidad de Oviedo, esto se tradujo en la creación de programas concretos como el Máster en Género y Diversidad (vigente desde 2005), en cuyo diseño se integró la asignatura “Historia de las Mujeres y la historiografía Contemporánea”. De igual modo, merece la pena destacar la incorporación en el Grado en Historia de la misma universidad, la materia de “La Historia de las Mujeres y la construcción de la sociedad patriarcal”. La Universidad de Oviedo no es la única en completar sus planes de estudios con asignaturas concretas que versen sobre la Historia de las Mujeres: a modo de ejemplo, véase el curso de formación permanente que arranca en la UNED en este año académico, “La integración de la Historia de las Mujeres en la Educación Secundaria”. Todos los casos citados muestran la implantación de miradas críticas al modo de enseñar la Historia, que solo han llegado después de décadas de investigación y, también, por qué no admitirlo, de un activismo que “a pie de calle” lucha por los derechos de las mujeres.

Este fue nuestro punto de partida, el de introducir al alumnado universitario en la Historia de las Mujeres y en la necesidad de incluirlas en la enseñanza de la Historia. Para ello, propusimos la creación de materiales docentes centrados en ellas como sujeto histórico, destinados a la Educación Secundaria-Bachiller, y que ayudasen a completar las ausencias presentes en las aulas, altamente apreciables en los libros de texto o manuales (López-Navajas, 2014; Blanco, 2000; Castrillo, 2019). Se partía de la siguiente premisa: “los materiales elaborados por futuros profesores y profesoras de ciencias sociales e historia marcan las tendencias sobre cómo pueden ser sus prácticas educativas en el futuro” (Pagès, Santi, 2012).

2. Método

El proyecto se llevó a cabo en las prácticas de aula de cinco asignaturas de diversos cursos del Grado en Historia de la Universidad de Oviedo: “Sociedades productoras y metalúrgicas en la península Ibérica”, “La Historia de las Mujeres y la construcción de la sociedad patriarcal”, “Historia Medieval de la península Ibérica”, “Historia Moderna de España” e “Introducción al estudio de la Historia Contemporánea”. En tres de esas cinco materias se utilizaron también las tutorías grupales, y a ello se sumó el trabajo autónomo del alumnado. El fin último era el de la creación de materiales docentes destinados a las aulas de secundaria-bachiller, para lo cual el uso de herramientas digitales era *conditio sine qua non*, del mismo modo que el aprendizaje colaborativo. Las TIC se integraron con el objetivo de generar una mayor apropiación en la construcción del conocimiento por parte del estudiantado, facilitando y optimizando su labor. Así, se partía del presupuesto de “aprender con” la tecnología, nunca “de la tecnología” (Aparicio, 2018, p. 69-70). El alumnado universitario no solo trabajó con un enfoque transversal en diferentes materias y utilizando una herramienta digital concreta, sino que se enfrentó a un campo profesional que constituye una de las salidas laborales más significativas del Grado en Historia de la Universidad de Oviedo, tal como se indica en la correspondiente Memoria de Verificación

Puesto que la innovación docente “no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente como fuente de contraste y enriquecimiento” (Barraza, 2013, p. 30), el proyecto involucró un total de tres agentes, cuya aportación se resume en las siguientes líneas.

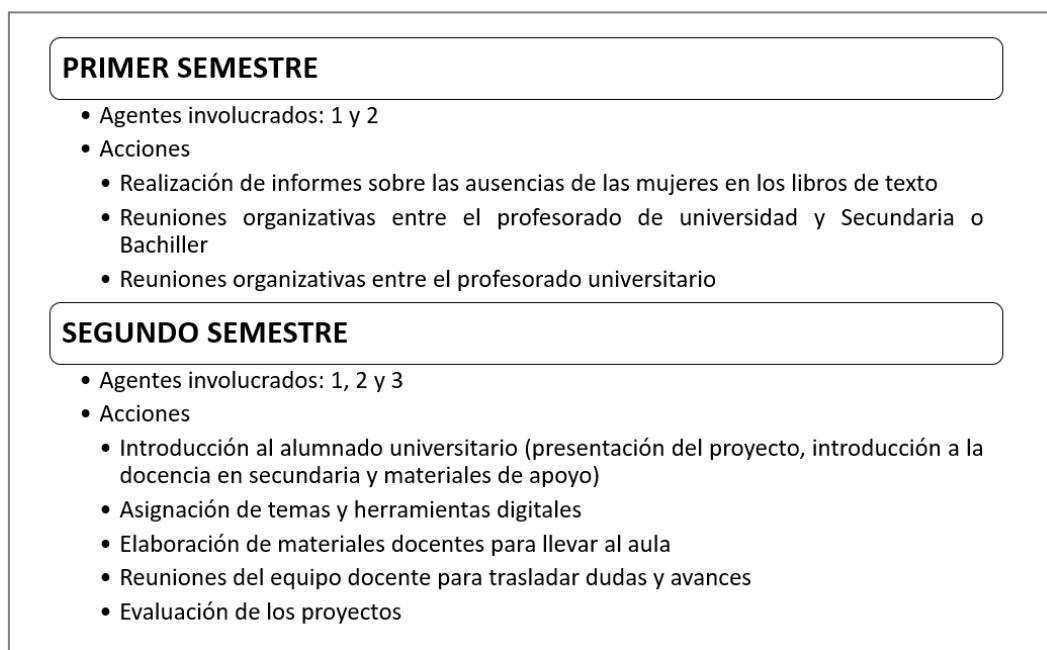
Agente 1: profesorado universitario. Encarnó la figura de facilitador en el aula, expuso el proyecto de innovación docente, creó los grupos de trabajo y proporcionó documentación, así como explicaciones, sobre la Historia de las Mujeres aplicada a su asignatura y sobre la generación de materiales didácticos. De igual modo, fue el responsable de la evaluación final. Debido a que cada docente universitario contaba con un par en Educación Secundaria-Bachiller, también encarnó la labor de interlocutor entre este último, el alumnado de universidad y la coordinadora del proyecto.

Agente 2: profesorado de Educación Secundaria-Bachiller. Aunque el proyecto se ejecutó en asignaturas del segundo semestre del curso 2020/2021, el trabajo de los y las docentes extrauniversitarios comenzó en el primero. Durante este tiempo, revisaron los libros de texto con los que habitualmente trabajaban (en algún caso esta labor se realizó de forma conjunta con su alumnado), con el objetivo de elaborar un informe en el que valorasen las ausencias femeninas y se propusiesen temas para tratar en las aulas. A pesar de que los libros de texto no son el único material docente, ha de tenerse en cuenta la importancia que todavía tienen, pues “determinan la mayoría de selecciones de contenidos que se realizan en las aulas de Historia” (Pagès y Santi, 2012). Al final del primer semestre, se reunieron con su par universitario para trasladar la información, fijar los temas finales sobre los que tendría que trabajar el alumnado universitario y proponer los recursos digitales de los que se servirían.

El modo en que se organizó el equipo docente, que trabajó de forma coordinada y colaborativa, respondía a una mayor eficacia en la transmisión de la información. Cada una de las parejas se dirigía a la coordinadora del proyecto, que ejercía de “pieza central” en el engranaje docente. Aunque las responsabilidades eran diversas, esto no se tradujo en ningún momento en una jerarquía; la máxima siempre fue el principio de la horizontalidad dialógica, que si bien suele aplicarse al aprendizaje del alumnado (Aubert, 2008), también tiene cabida para describir la dinámica de trabajo de un grupo de profesores/as que no abandona el aprendizaje, actualiza su *praxis* y se nutre de experiencias ajenas.

Agente 3: alumnado universitario. Organizado en grupos, utilizando una metodología activa y colaborativa, elaboró los materiales docentes siguiendo las indicaciones del profesorado universitario y de Secundaria-Bachiller; en este último caso, se crearon píldoras explicativas que se proyectaron en el aula o bien se contó con la presencia virtual síncrona del profesor o la profesora. La utilización de las TIC fomentó el desarrollo de competencias y la adquisición de habilidades derivadas del uso de nuevas tecnologías, a la vez que se convertían en un elemento útil para aumentar la motivación en las prácticas de aula (Campos, 2021; Molina, 2012). Asimismo, como ya mencionaran Herrera et al., el trabajo en equipo potenció la adquisición de competencias profesionales, así como de determinados aspectos psicosociales que priman en los diagnósticos de este modo de aprendizaje en disciplinas de muy diversa índole (2017).

Figura 1. Cronograma y actividades asociadas.



Desde el punto de vista de la metodología, se han combinado distintas formas de enseñanza y aprendizaje, intercalando experiencias pasivas (las que menos) y activas, en atención a la división de Edgar Dale, haciendo uso de las técnicas que aumentan la capacidad de retención como ocurre con la “Demostración”, “Trabajo en grupo”, “Discusión” o la “Enseñanza a otras personas”. Considerando los objetivos que se pretendían conseguir, se optó por combinar varios métodos:

- **Método expositivo o lección magistral**, utilizado para narrar, explicar y exponer un breve marco teórico en las asignaturas, así como la dinámica del proyecto de innovación.
- **Aprendizaje por proyectos**. Al alumnado universitario se le planteó en cada una de las materias un supuesto real: debía preparar unos materiales docentes que trataran un tema en el que las mujeres fuesen las protagonistas, con ello contribuirían a paliar su ausencia en las aulas. De esta forma, a medida que avanzaban en el proyecto, adquirían competencias y nuevos conocimientos, además de utilizar aquellos que obtenían en las clases. Este supuesto que les situaba en el rol docente se convirtió en una gran motivación, siendo también una de las ventajas del aprendizaje por proyectos (Estrada, 2012). Al optar por esta modalidad de enseñanza también se fomentó la autonomía del alumnado, puesto que tuvieron libertad para planificar y diseñar parte de los contenidos, siempre bajo una tutela docente que ofrecía recursos y orientación.
- **Aprendizaje colaborativo**. Aunque el trabajo en grupo tiene sus inconvenientes y resulta difícil poder evaluar con exactitud el grado de participación de cada integrante, la investigación ha demostrado que la creación de equipos resulta más estimulante e impacta de forma más positiva en el aprendizaje (Ibarra et al., 2012). Además de resolver las tareas académicas de manera colectiva, esto permitió la adquisición de unas competencias asociadas a las funciones básicas de colaboración, como ponerse de acuerdo en las tareas que iban a realizar o decidir el modo en que debían hacerlas (Sambell et al., 1997).

3. Discusión y resultados

En primer lugar, ha de tenerse en cuenta que el proyecto se enmarca en la convocatoria de la Universidad de Oviedo del año 2020 y, por lo tanto, contribuyó a la consecución de los objetivos específicos que se recogían en ese texto y que comentaremos a continuación con los correspondientes resultados:

- **Coordinar asignaturas de curso, grado o máster a la hora de diseñar las competencias transversales que debería adquirir el alumnado; promover el desarrollo de temáticas y metodologías transversales relevantes ligadas a la docencia de diferentes asignaturas; igualdad de género.** Las asignaturas en las que se ha desarrollado el proyecto de innovación docente pertenecen a cinco de las siete áreas que conforman el Departamento de Historia. Asimismo, cada una de ellas se corresponde con un ámbito cronológico diverso. A pesar de las diferencias, habida cuenta de la transversalidad de la Historia de las Mujeres, esta se ha trabajado en cada una de las materias, gracias al esfuerzo de coordinación del profesorado, de tal manera que se introdujo al alumnado en una Historia construida desde parámetros coeducativos, fomentando el conocimiento de las particularidades, así como la superación de sesgos y estereotipos, en atención a tres pilares fundamentales: visibilidad, transversalidad e inclusión (Suberviola, 2012). El objetivo en cada una de las materias desde el punto de vista teórico era el de conocer, analizar y revisar temas específicos asociados a las mujeres del pasado. De este modo, se atendía otra de las exigencias en la docencia universitaria: tratamiento de la diversidad y sensibilización hacia las temáticas de la igualdad y la no discriminación (Aramburuzabala et al., 2013). Además, aunque el proyecto se desarrolló en las prácticas de aula y en tutorías grupales, esto no significa que las competencias y metodología adquiridas quedasen circunscritas a esos ámbitos o solo a las asignaturas vinculadas al mismo; la transversalidad permite exportarlas a otras materias, bien sea hacia el grado, el postgrado o a espacios educativos ajenos al ámbito universitario.
- **Potenciar la coordinación entre profesores y desarrollar actividades de coordinación con centros de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional.** La tendencia hacia el trabajo colaborativo en equipos docentes es una preocupación manifiesta en el ámbito de la innovación docente universitaria (Aramburuzabala et al., 2013). Por esta razón, se apostó en el año 2018 por formar un grupo de innovación que fuese más allá de esfuerzos personales y aislados: especialmente porque, en un mundo interconectado, el individualismo que tradicionalmente caracterizaba la universidad debe superarse (López, 2017). Este proyecto de innovación ha contado con cinco docentes del Departamento de Historia, pertenecientes a distintas áreas y que pusieron a disponibilidad del proyecto asignaturas de cursos diversos, con lo cual se impulsó una coordinación vertical (Bolarin-Martínez y Moreno Yus, 2015). A este equipo se sumaron otras cinco personas del ámbito de secundaria- bachiller, lo que redundó en la creación de una red docente que superó los “muros universitarios”, y que permitió conocer de primera mano las necesidades en un escenario que resulta ajeno al profesorado de universidad. En total, un conjunto de diez profesionales de la docencia para cuya coordinación hicieron falta distintas estrategias, resultando fundamental el uso de herramientas de comunicación como Microsoft One Drive (Office 365), Whatsapp y MsTeams.

- **Impulsar la innovación docente en el ámbito tecnológico.** En la realización de cada una de las unidades didácticas era obligatorio el uso de herramientas digitales, no solo para que el alumnado universitario adquiriese competencias en su manejo, sino para que el resultado de su trabajo resultase más agradable y dinámico al alumnado de secundaria-bachiller al que iba dirigido. A continuación, una nómina de los recursos digitales utilizados en el total de las asignaturas: Kahoot, Quizizz, Canva, EdPuzzle, ArcGis Story Maps, Puzze.org, Scratch, Goconqr, Audacity, SonyVegas 16, VideoScribe, Padlet, Prezzi o IMovie. La valoración del estudiantado en este aspecto ha sido muy positiva, como se aprecia en las siguientes figuras, cuya elaboración se basa en una encuesta realizada con Google Forms al final del segundo semestre (esto es aplicable para todas las imágenes del capítulo):

Figura 2. Valoración del uso de las herramientas digitales en la educación secundaria.



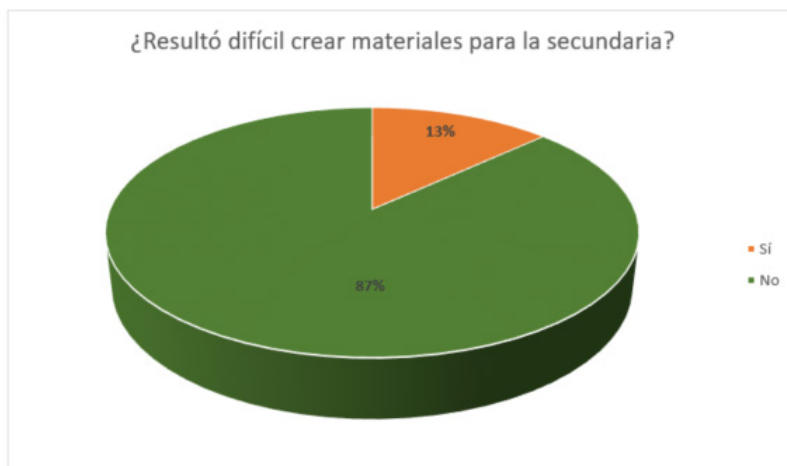
Figura 3. Valoración del uso de las herramientas digitales.



- **Orientar a los estudiantes en el mercado laboral promoviendo la realización de experiencias innovadoras en relación con su profesionalización.** Una de las salidas laborales del Grado en Historia es la docencia en Educación Secundaria-Bachiller. El proyecto de innovación les ha permitido enfrentarse a la realización de materiales docentes destinados a estas etapas educativas. Para ello, han sido fundamentales las explicaciones llevadas a cabo por parte del profesorado extrauniversitario a través de intervenciones directas en las aulas universitarias o mediante micro-videos colgados en los campus virtuales de cada una de las asignaturas. Teniendo en cuenta los comentarios

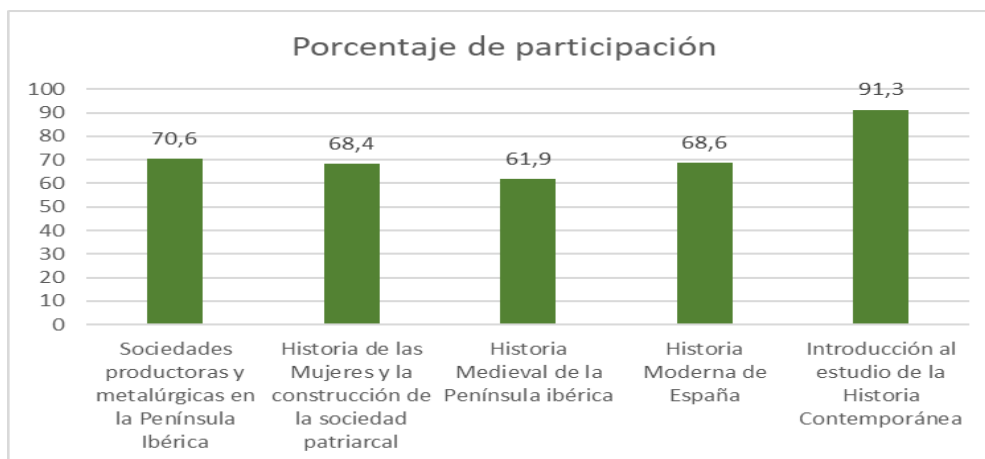
en las encuestas, esta ha sido una de las partes más satisfactorias para el alumnado (*vid infra*). Posiblemente, esa motivación, además de la orientación del profesorado, dio lugar a que no encontrasen excesivamente difícil ni adaptar el discurso, ni tampoco pensar en una metodología adecuada para las aulas de secundaria-bachiller:

Figura 4. Dificultad en la preparación de los materiales.



A estos objetivos, sumamos el de trabajar en lenguas extranjeras. Aunque en algunas de las asignaturas se propuso al alumnado la realización de los materiales en otra lengua, solo dos grupos de la asignatura “La Historia de las Mujeres y la construcción de la sociedad patriarcal” aceptaron el desafío. En términos de evaluación, la participación en el proyecto se traduciría en un 20% de la nota final en todas las asignaturas. Si atendemos a la participación del alumnado, los porcentajes superan siempre el cincuenta por ciento. La estimación inicial tenía como objetivo conseguir una participación del 80% del alumnado, si bien es cierto que solo se consiguió alcanzar esa cifra en la asignatura de “Introducción al estudio de la Historia Contemporánea” (primer curso del grado). El resto tuvieron porcentajes de participación en un rango inferior, a pesar de lo cual entran dentro de lo aceptable.

Figura 5. Porcentaje de participación por asignaturas.



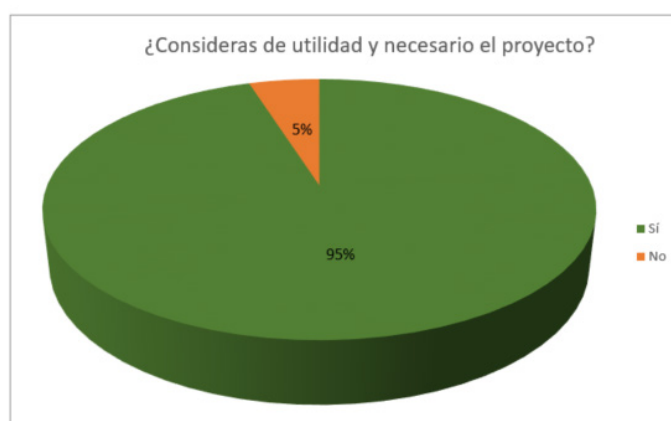
Con todo, en atención al peso que cada uno de los objetivos tenía en la solicitud del proyecto y a la valoración del estudiantado recogido a través de las encuestas, se ha cumplido con un 90% de lo planificado. Las mejoras necesarias para aumentar este porcentaje se llevarán a cabo el año que viene, curso en el que se solicitará la renovación del proyecto aquí presentado.³

Finalmente, se destacan aquellos aspectos que el alumnado consideró más positivos y que se volcaron en una pregunta de redacción libre. Haciendo acopio de las respuestas se ofrece una lista de las réplicas más repetidas, junto con una categoría de "otras", en la que se incluirían respuestas muy variadas que no resultan relevantes desde el punto de vista cuantitativo:

- Valoran muy positivamente trabajar contenidos específicos de la Historia de las Mujeres, puesto que, en sus palabras, se trata de forma residual tanto en la educación universitaria como en etapas anteriores: 36,06%
- Consideran un desafío, pero también una gran satisfacción, encarnar el rol de docente y preparar materiales para el alumnado: 25,59%
- Valoran muy positivamente el uso de herramientas digitales, pues esto les permitió ser creativos: 13,11%
- Valoran positivamente el aprendizaje colaborativo y en equipo: 9,83%
- Otros: 15,41%

En atención a los porcentajes, la ausencia de las mujeres en la didáctica de la Historia es un hecho que no solo percibe el profesorado, sino también el propio alumnado. Es decir, la percepción de trabajar en algo que consideran necesario, hacerlo de forma creativa y experimentando en parte una posición laboral ha constituido una gran motivación y satisfacción; esto explica que el proyecto de innovación docente obtuviese un 4,24 sobre 5, siendo la respuesta cuasi unánime sobre la necesidad de implementar iniciativas de este estilo.

Figura 6. Valoración del proyecto.



³ Durante la evaluación y edición de este texto el grupo obtuvo la concesión de un nuevo proyecto: "Ellas no están en mi libro de Historia. Enseñar y cambiar la enseñanza para recuperar a las mujeres" (ref. 124532).

4. Conclusiones

El desarrollo de este proyecto de innovación ha resultado un desafío por razones muy distintas: la coordinación de cinco asignaturas y su profesorado; el trabajo conjunto con docentes de otros ámbitos educativos y la enseñanza de contenidos de Historia de las Mujeres a un alumnado que, en ocasiones, partía de cero y que, además, tenía que crear materiales docentes aptos para niveles educativos distintos del que se encontraban. En este contexto, una de las principales ventajas era la de contar con la experiencia de un grupo de docentes universitarios, que cursaba su tercer proyecto de innovación docente, y que este año contaron además con el apoyo de profesorado extrauniversitario. La buena organización y comunicación han sido básicos para sacar el trabajo adelante y hacer frente a cualquier contratiempo.

El desarrollo del proyecto arrojó resultados muy positivos, habida cuenta de la consecución de la mayor parte de los objetivos marcados. No solo ha resultado una experiencia satisfactoria para todo el profesorado, sino también para el estudiantado. La elaboración de unidades didácticas que buscaban suplir las ausencias en los contenidos, el uso de herramientas digitales, así como experimentar el rol del docente han sido una gran motivación, lo que ha redundado en su aprendizaje. Conjuntamente, existía una estimulación extra, pues los mejores proyectos se colgaron en la página web del grupo de innovación docente⁴, con lo que están disponibles para cualquier centro de educación que pretenda trabajar estos contenidos; es decir, su trabajo ha adquirido dimensiones reales al ofrecerse de forma abierta a la comunidad educativa.

La enseñanza de la Historia sin mujeres no es una opción en el siglo XXI: sumarlas, superando estereotipos y prejuicios, y aplicar la perspectiva de género a cualquier fenómeno histórico, constituirá la verdadera renovación pedagógica. Para ello, hace falta un alumnado que tenga conciencia crítica y sepa pensar históricamente, así como un profesorado comprometido y que acepte el reto de armonizar la investigación sobre las mujeres y su enseñanza. Este es el camino al que contribuye el proyecto “Otra Historia es posible: las mujeres a escena”, y ese seguirá siendo el sendero que se recorrerá en cursos venideros.

Agradecimientos

Esta investigación forma parte del proyecto “Otra historia es posible: las mujeres a escena”, de la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo 2020, con referencia PINN-20-A-084.

Referencias

- Aparicio, O. Y. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11(1), 67-80.
- Aramburuzalaba, P. et al. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, 22(43), 7-25.
- Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.

⁴Disponible en <https://www.unioviado.es/innovahistoria/index.php/mejores-trabajos-del-actual-proyecto/> [Consultada el 6 de octubre de 2021]

- Barraza, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Universidad Pedagógica de Durango.
- Blanco, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Bolarin-Martínez, M. J., y Moreno Yus, M. A. (2015). La coordinación docente en la Universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(2), 319-332.
- Campos, N. et al. (2021). Metodologías activas para la promoción del pensamiento en Educación Superior. En M. Aravena Gaete, C. A. Marambio Carrasco, M. Martín Bris y M. Ramos Navas-Parejo (Coords), *Estrategias para desarrollar habilidades del pensamiento en la Educación Superior* (81-93). Dykinson.
- Castrillo, J. et al. (2019). ¿Son las mujeres sujeto histórico para el alumnado de ESO? Un estudio de caso. *Clio. History and History Teaching*, 45, 11-29.
- Cid, R. M. (2015). El género y los estudios históricos sobre las mujeres de la Antigüedad. Reflexiones sobre los usos y evolución de un concepto. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 22, 25-49.
- Dermenjian, G. et al. (2015). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Belin.
- Estrada, A. (2012). El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 123-138.
- Herrera, R. F. et al. (2017). Diagnóstico del trabajo en equipo en estudiantes de ingeniería en Chile. *Formación Universitaria*, 10(5), 49-58.
- Ibarra, M. S. et al. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la Universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Informe (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Naciones Unidas, New York. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>
- Ley Orgánica (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Publicación en línea disponible en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-172>
- López, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. *Foro Educativo*, 28, 11-28.
- López-Cordón, M. V. (2015). Los estudios históricos sobre las mujeres en la Edad Moderna: un balance historiográfico. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 22, 147-181.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 1-17.
- Molina, A. M. (2012). Las TIC en la educación superior como vía de formación y desarrollo competencial en la sociedad del conocimiento. *ReiDoCrea. Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 1, 106-111.
- Pagès, J., y Santi, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cuadernos de Pesquisa do CDHIS*, 25(1), 91-117.

- Pelaz, D., y Val M. I. del (2015). La Historia de las Mujeres en el siglo XXI a través del estudio de la reginalidad medieval. *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 22, 101-127.
- Ramos, D. (2015). Historia de las mujeres y género. Una mirada la época contemporánea, *Revista de Historiografía (RevHisto)*, 22, 211-233.
- Sambell, K. et. al. (1997). "But Is It Fair?": An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 349-371.
- Sánchez Ibáñez, R., y Miralles Martínez, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: estado de la cuestión y retos de futuro. *Tempo e Argumento*, 6(11), 278-298.
- Sánchez, D. (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar la historia de las mujeres. Enseñar la historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En H. Gallego y M. Moreno (Eds.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Homenaje a Amparo Pedregal (pp. 101-123). Icaria.
- Suarez, C., y García, S. (2014). Del análisis crítico a la formación docente: la inclusión de la Historia de las Mujeres en la Educación Secundaria. En *XVII Coloquio Internacional de la AEIHM, Cómo enseñamos la Historia (de las Mujeres)*. <https://www.aeihm.org/sites/default/files/Historia%20mujeres%20ense%3%b1anza%20secundaria.pdf>
- Suarez, C., y García, S. (2015). La inclusión de la Historia de las Mujeres en el nuevo paradigma educativo de la Historia. *Histórica & Ensino, Londrina*, 21(1), 29-56.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15(3), 59-67.