

VIOLENCIA DE GÉNERO. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORADO

Gender-Based Violence. Results from a teacher training experience

Belén Castro-Fernández*

Universidad de Santiago de Compostela
<https://orcid.org/0000-0001-5774-3962>

María Sabiote González

IES Foramontanos, Cantabria
<https://orcid.org/0009-0007-7656-9059>

Ana Moreno Rebordinos

Museo del Prado
<https://orcid.org/0000-0003-1657-2639>

Palabras clave

Temas socialmente
controvertidos
Interseccionalidad crítica
Educación histórica
Educación patrimonial
Formación de profesorado
Museos

Keywords

Socially Controversial
Topics
Critical Intersectionality
History Education
Heritage Education
Teacher Training
Museums

Gako-hitzak

Gai sozialki polemikoak
Interseksionalitate kritikoa
Hezkuntza historikoa
Ondare-hezkuntza
Irakasleen prestakuntza
Museoak

RESUMEN: Se aborda el problema de la limitada conciencia sobre violencia machista entre el profesorado en formación. Con un diseño descriptivo-exploratorio, se implementa una actividad en torno a esta problemática con 139 estudiantes (34 de máster, 105 de grado). *Objetivos:* identificar las percepciones de futuros docentes sobre la violencia contra las mujeres, comparando el nivel de conciencia y reconocimiento entre niveles formativos; y analizar en qué medida la actividad, basada en aprendizaje por problemas, contribuye a la conciencia histórica de este fenómeno. Se observan avances en capacidad argumentativa, pero urge reforzar competencias críticas y formación docente en igualdad y coeducación.

ABSTRACT: The problem of limited awareness of gender-based violence among teachers in training is addressed. With an exploratory descriptive design, an activity around this issue is implemented with 139 students (34 master's students, 105 undergraduate students). *Objectives:* to identify the perceptions of future teachers about violence against women, comparing the level of awareness and recognition between training levels; and to analyze to what extent the activity, based on problem-based learning, contributes to the historical awareness of this phenomenon. Advances are observed in argumentative capacity, but it is urgent to strengthen critical competencies and teacher training in equality and coeducation.

LABURPENA: Irakaslegaien artean indarkeria matxistaren gaineko kontzientziario mugatuaren auzia lantzen da. Diseinu deskribatzaile-esploratzailea izanik, auzi horren inguruko jarduerak bat proposatzen da 139 ikasleekin (34 masterrekoak, 105 graduakoak) egiteko. Helburuak: etorkizuneko irakasleek emakumeen aurkako indarkeriari buruz dituzten pertzepzioak identifikatzea, *horretarako* kontzientzia-mailak eta identifikazio-ahalak alderatuz ikasmaila bateko eta besteko ikasleen artean; eta aztertzea zenbateraino den lagungarri jarduerak (problemetan oinarritutako ikaskuntza) fenomeno horren gaineko kontzientzia historikoa sortzeko. Argudiatzeko gaitasunean aurrera egin dutela ikusten da, baina behar-beharrezkoa da behar-beharrezkoa da berdintasunean eta hezkidetzan gaitasun kritikoak eta irakasle-prestakuntza indartzea.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Belén Castro-Fernández. Universidad de Santiago de Compostela (España) – belen.castro@usc.es – <https://orcid.org/belen.castro@usc.es>

Cómo citar / How to cite: Castro-Fernández, Belén; Sabiote González, María; Moreno Rebordinos, Ana (2026). «Violencia de género. Resultados de una experiencia en la formación de profesorado», *Cabás*, 35, 105-120. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28226>).

Recibido: 30 enero, 2026; aceptado: 20 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

1. INTRODUCCIÓN

Una problemática social que no solo perdura, sino que además se agrava en la actualidad, es la violencia contra las mujeres. Diversas noticias e informes alertan del incremento de agresiones sexuales, especialmente entre los grupos más jóvenes. Así, según datos del Ministerio de Igualdad (2025) en España desde 2003 se han registrado 1.346 víctimas mortales por violencia de género; entre 2022 y junio de 2025 fueron asesinadas 87 mujeres en feminicidios cometidos fuera de la pareja o expareja; y desde 2013 se contabilizan 65 menores de edad asesinados en el contexto de la violencia de género contra su madre. Una respuesta conjunta (legal, educativa, económica y cultural) puede hacer frente a esta realidad (Falcón, 2003), en sintonía con el Convenio de Estambul (Consejo de Europa, 2011) y las medidas que la Comisión Europea (2020) viene adoptando para alcanzar la igualdad de género.

De acuerdo con Villar y Méndez-Lois (2020) la percepción y el aprendizaje de la violencia de género se ven condicionados por varios mecanismos y procesos sociales. Entre los más frecuentes están la invisibilización, la normalización, la justificación y la minimización, que distorsionan su gravedad y origen. A ello, estas autoras suman cuatro factores que favorecen su transmisión: la socialización de género basada en estereotipos; la legitimación social de diversas formas de violencia presentes en la cultura y el ocio; la fragmentación que impide entender la conexión entre los distintos tipos de violencia y el modelo patriarcal de masculinidad; y el currículo oculto, que transmite de manera implícita mensajes que la trivializan o la presentan como aceptable. Todos estos elementos pueden abordarse desde la escuela mediante una educación con perspectiva de género y la implicación activa del profesorado. Y es que desde la educación se puede contribuir a tomar conciencia sobre el alcance y la eliminación de esta lacra social, y a construir una ciudadanía activa en favor de la igualdad entre mujeres y hombres. De hecho, la vigente ley educativa, LOMLOE (2020), promueve la coeducación y garantiza, en todas las etapas, el aprendizaje de la igualdad real, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

En esta línea, es fundamental incrementar, además, la perspectiva de género en la formación de docentes, pues se trata de una importante carencia formativa en buena parte de las universidades españolas (Ballarín, 2017; Rausell y Talavera, 2017; Villar, 2019; Villar *et al.*, 2023). Dado que la ley del Sistema Universitario, LOSU (2023), obliga a elaborar planes para garantizar la igualdad, incorporar medidas de prevención y actuación frente a la violencia, la discriminación y el acoso, es necesario comprometerse de forma real con la discriminación por razón del género (Giménez, 2024). Más allá de una educación no sexista se deben adoptar enfoques más amplios, como las pedagogías feministas interseccionales, que abordan las desigualdades sociales y las relaciones de poder desde corrientes feministas negras, decoloniales, posestructuralistas y queer/cuir, para evitar la despolitización y la apropiación (neo)liberal de las demandas feministas (Troncoso *et al.*, 2019). Asimismo, desde la didáctica de las ciencias sociales es deseable, como sostienen García Luque y De la Cruz Redondo (2017a y 2017b) concienciar al alumnado universitario sobre los sesgos de género, clase, etnia o edad y su impacto en la construcción y enseñanza de la historia para avanzar hacia la igualdad, ya que sin un compromiso ideológico real resulta difícil poner en práctica acciones coeducativas.

1.1. Violencia machista: un desafío social arraigado en la historia

Para desmontar estereotipos y codificaciones simbólicas de la mujer puede resultar muy efectivo trabajar con el patrimonio museístico (Revuelta y Casas, 2024; Lucas *et al.*, 2023). Muchas creaciones artísticas plasman narrativas hegemónicas —discriminatorias y hostiles hacia las mujeres— que merecen ser revisadas críticamente desde una enseñanza de la historia renovada (Gómez-Carrasco, 2023). Bajo un

enfoque interseccional (Crenshaw, 1989 y 1991; Visotsky, 2018) tratar cuestiones sociales controvertidas, conectadas con la actualidad y con una fuerte carga emocional y moral, contribuyen a una formación democrática (López y Santidrián, 2011). De esta manera se favorece el pensamiento crítico, la conciencia histórica y la elaboración de narrativas argumentadas (Seixas y Morton, 2013; Ercikan y Seixas, 2015). Para servir al bien común la enseñanza de la historia no puede limitarse a un ejercicio académico, sino a una práctica cívica (Barton y Levstik, 2004).

Repensar esas obras de arte conlleva, también, replantear el espacio del museo tanto como un lugar de encuentro con la historia y un ámbito clave para la construcción de identidad (Lucas *et al.*, 2023), como una herramienta para la transformación social y la implementación de políticas culturales que contribuyan a la evolución de la sociedad (Sola, 2019). Así lo lleva haciendo el museo desde las últimas décadas, ensayando nuevas formas de institucionalidad, de competencias, de legitimidad y de cohesión con su comunidad (Barenblit, 2012). Mediante una escritura desde abajo, revelando las historias de los objetos expuestos, se puede visibilizar y comprender, por ejemplo, el papel de actores populares ausentes en vitrinas y paredes, y afrontar, además, las epistemologías feministas y la práctica decolonial (Fernández y Martínez, 2025). Esta actualización de la institución converge con el derecho de acceso a la cultura, que «no es solo llevar a los escolares a ver exposiciones, sino contribuir a que dispongan de las herramientas necesarias que les permitan identificar, incorporar, apropiarse libremente de códigos y referentes culturales y poder transformarlos» (Beirak, 2022, p. 117).

En esta línea, el Marco de referencia para una Educación en Cultura y Artes adoptado por la UNESCO (2025) aspira a impulsar una visión transformadora de la educación: inclusiva, equitativa, creativa, culturalmente diversa y promotora de sostenibilidad y paz. Persigue la construcción de sociedades fundamentadas en la empatía y la justicia social, así como el paso de la escuela a ecosistemas de aprendizaje cultural con participación de responsables políticos, agentes culturales y docentes. Este Marco insiste en tres ideas que conectan muy bien con la presente investigación: pensamiento crítico y conciencia histórica desde las artes y la cultura, reconocimiento de la diversidad y las desigualdades culturales, y aprendizaje situado en contextos reales y sensibles, como el patrimonio museístico y la violencia machista.

Con el propósito de fomentar una educación crítica y orientada a la justicia social, la presente investigación implementa, en la formación de docentes de Educación Primaria (grado), y de Secundaria y Bachillerato (máster), una situación de aprendizaje sobre violencia machista, vinculada al ODS 5 (igualdad de género) y diseñada para las materias de Geografía e Historia de 4.º ESO e Historia del Mundo Contemporáneo de 1.º Bachillerato. El objetivo general es favorecer que el alumnado reflexione, desde una perspectiva histórico-artística, sobre el fenómeno de la violencia machista mediante una actividad diseñada para potenciar sus competencias críticas, éticas y argumentativas. Los objetivos específicos son:

1. Identificar los discursos asumidos por futuros docentes sobre la violencia contra las mujeres (reconocimiento del fenómeno, causas identificadas, estereotipos de género, tipos de violencia), comparando las diferencias en la conciencia y el reconocimiento de esta problemática entre estudiantes de máster y de grado.
2. Analizar en qué medida la situación de aprendizaje, basada en el aprendizaje por problemas, ha contribuido al desarrollo de la conciencia histórica y crítica de los futuros docentes sobre la violencia machista.

En un estudio previo se presentaron los resultados de esta misma actividad realizada con 105 estudiantes del Grado en Educación Primaria (Castro-Fernández *et al.*, en prensa). La investigación actual amplía ese análisis incorporando a futuros docentes de Educación Secundaria y Bachillerato, lo que permite comparar ambos niveles formativos. Su diseño se enmarca, además, en la línea de trabajo conjunto realizado por

investigadores en educación histórica, profesionales de museos y docentes de distintos niveles educativos que se apoyan en el patrimonio museístico, para estimular en el alumnado la reflexión crítica sobre problemáticas sociales relevantes en clave histórica (Gómez-Carrasco *et al.*, 2024).

2. MÉTODO

Diseño de la investigación

Desde un enfoque metodológico basado en el estudio de caso y con un carácter exploratorio, se aplica un análisis descriptivo de los datos (Albert, 2006; Bisquerra, 2009) que permite identificar las causas de violencia machista, los tipos de violencia y los estereotipos que el alumnado emplea en sus argumentaciones acerca de esta problemática en la sociedad actual. Asimismo, este enfoque facilita determinar en qué medida mejoran su capacidad crítica y pensamiento histórico a través de una actividad centrada en la indagación y el uso de fuentes, además de examinar las posibles diferencias entre el profesorado en formación que cursa distintos niveles formativos, tanto de grado como de máster.

Participantes

La muestra total asciende a 139 estudiantes de la Universidad de Santiago de Compostela durante el curso académico 2024-2025: 105 del Grado en Educación Primaria (92 mujeres, 13 hombres y 52 participantes cuyo género no pudo determinarse), y 34 del Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato (18 mujeres, 12 hombres y 4 participantes cuyo género no pudo determinarse).

Procedimiento

La actividad, Violencia machista, aborda esta problemática a través de diversas fuentes y recursos patrimoniales de museos (Rebollo *et al.*, 2024). Está disponible en el portal <https://caleidoscopio.cloud/>, dentro de la sección «Museos y recursos históricos». El registro es gratuito y puede realizarse tanto como docente, para acceder a la guía, como estudiante, lo que permite su visualización. Sus objetivos son: reflexionar sobre las causas de la violencia contra las mujeres en sociedades patriarcales, analizar cómo el arte ha legitimado su cosificación y explotación sexual, y cuestionar si estas representaciones siguen normalizadas hoy. La validación de la actividad corresponde a la descrita por Moreno-Vera *et al.* (2025), común para las otras situaciones de aprendizaje entre las que se incluye la implementada en este estudio.

El desarrollo de la misma se organiza en tres fases: recogida de opiniones iniciales, aportación de información, y elaboración de un ensayo reflexivo individual. Se aplica una metodología basada en problemas, siguiendo el enfoque de Catherine Duquette (2015): 1) planteamiento de preguntas sobre un problema actual que requiere análisis histórico, 2) investigación guiada mediante fuentes, y 3) redacción de un texto argumentativo.

Esta configuración se corresponde con la siguiente presentación de los contenidos: 1) introducción —El patriarcado se basa en la violencia—, donde se plantean dos preguntas: ¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres? ¿Por qué y de qué maneras?, 2) cuatro bloques temáticos —La mitología grecorromana, base de nuestra educación misógina; El matrimonio, una cárcel llena de penalidades; Violencia sexual en casa, en el trabajo y en la guerra; y Mujeres (y niñas) como objetos sexuales—, en los que se

proporcionan información, documentos y creaciones artísticas junto a preguntas que invitan a la reflexión, y 3) elaboración de un ensayo argumentativo, que retoma las cuestiones planteadas al inicio, con tres partes: inicio (se presenta la tesis), desarrollo (se ilustra la tesis con ejemplos, datos y argumentos) y conclusión (se resumen las ideas que se deducen de lo expuesto al inicio y en el desarrollo).

El alumnado de grado realiza la actividad en noventa minutos y el de máster en tres horas, según la disponibilidad horaria de cada grupo para dedicarle una sesión. El uso de dispositivo electrónico personal permite ampliar las búsquedas en internet más allá de las fuentes mostradas en la actividad.

Instrumentos

Las producciones del alumnado —preguntas iniciales, reflexiones guiadas a lo largo de la actividad y ensayo final— constituyen el principal instrumento de recogida de información. Se elaboran en línea y se descargan posteriormente desde la plataforma digital utilizada. Las dos cuestiones introductorias, de respuesta abierta breve, están pensadas para obtener una aproximación a las percepciones previas de los participantes. La reflexión guiada integra distintas preguntas —doce de opción múltiple y veinte de respuesta abierta— a lo largo de los cuatro bloques de contenido. Con ellas el alumnado reflexiona críticamente con apoyo de materiales, obras de arte y fuentes seleccionadas. Finalmente, el ensayo argumentativo, en el que se pide dar respuesta a los interrogantes de partida, permite analizar posibles cambios en la concepción y el posicionamiento del alumnado ante la violencia contra las mujeres.

Análisis de los datos

El análisis se centró en examinar las respuestas iniciales y los ensayos finales para evaluar el alcance de la actividad en las concepciones del alumnado. Las preguntas iniciales se analizaron mediante un enfoque temático para identificar opiniones, actitudes, prejuicios y estereotipos sobre la violencia de género, para medir el primer objetivo específico. En los ensayos finales, se examinaron los argumentos predominantes y los cambios de postura respecto a las preguntas iniciales, en correspondencia con el segundo objetivo específico. Asimismo, se evaluaron la capacidad argumentativa, la calidad textual, la adecuación a la estructura solicitada, el uso de las fuentes proporcionadas en la actividad, y el desarrollo de competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). Para ello se emplearon dos instrumentos: a) la Rúbrica de evaluación de textos argumentativos, diseñada para la actividad, que valora tesis, argumentos, conclusión, contenido, extensión, marcadores textuales, ortografía y sintaxis, distribuidos en cuatro niveles (excelente, satisfactorio, mejorable e insuficiente) y ponderados para obtener una calificación sobre 10 puntos; b) la Rúbrica de evaluación de competencias de pensamiento histórico (RECH), desarrollada en el proyecto PID2020-113453RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033, que evalúa competencias de pensamiento histórico (relevancia histórica, causas y consecuencias, evidencias, perspectiva histórica, dimensión ética, cambio y continuidad, competencia cívica y conciencia histórica), en tres niveles.

Se advierte que la rúbrica argumentativa no siempre refleja la calidad global del texto, ya que penaliza aspectos cuantitativos, como el número mínimo de argumentos, incluso cuando la argumentación es sólida; por ejemplo, cuando se emplean adecuadamente varios argumentos, pero su número no alcanza los cuatro exigidos; en ese caso, la respuesta se clasifica como «mejorable», aun mostrando una calidad expositiva superior a la de otras personas que sí alcanzan un mayor volumen de argumentos. Aun así, en la mayoría de los casos el volumen y la calidad de los argumentos coinciden, por lo que su aplicación no supone un sesgo significativo, si bien tiende a producir medias moderadas.

Dado que un número considerable de ensayos no incorpora referencias históricas, la rúbrica RECH solo se aplicó a una parte de la muestra (16 textos en el máster y 22 en el grado). En algunos casos, la falta de información impidió clasificarlos en los niveles previstos, por lo que se añadió un nivel 0 («no aplica») para facilitar la interpretación de los datos.

3. RESULTADOS

3.1. Objetivo 1

Identificar los discursos asumidos por el alumnado sobre la violencia contra las mujeres, comparando las diferencias en la conciencia y el reconocimiento de esta problemática entre estudiantes de máster y de grado.

- *Reconocimiento del fenómeno.* El conjunto del alumnado reconoce la existencia de violencia contra las mujeres, si bien difiere en la forma de describirla y encuadrarla conceptualmente. En grado, el 83,4% afirma que la sociedad es violenta hacia las mujeres; un 8,3% introduce matices, un 6,4% lo niega y un 1,9% sostiene que la violencia afecta por igual a toda la población. Por género, apenas hay diferencias en el reconocimiento (76,9% de los hombres y 76,3% de las mujeres), aunque los hombres duplican a las mujeres en la idea de que la sociedad no es especialmente violenta para ellas (15,4% frente a 8,6%). Además, son las mujeres quienes en mayor proporción perciben mejoras históricas (una sociedad menos violenta que en el pasado). En máster, la percepción es unánime: todo el grupo considera que la sociedad es violenta para las mujeres.

Tabla 1

Principales causas identificadas en las preguntas iniciales.

¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres? ¿Por qué y de qué maneras?

Causa identificada	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Biología		1 caso (3,0%)
Celos/Rabia/Honor	2 casos (1,3%)	
Cosificación	7 casos (4,5%)	
Desigualdad de género	6 casos (3,8%)	
Esteretipos de género	6 casos (3,8%)	
Estructura/Orden de poder	9 casos (5,7%)	14 casos (42,4%)
Patriarcado	45 casos (28,7%)	14 casos (42,4%)
Roles de género	29 casos (18,5%)	12 casos (36,4%)
Violencia latente heredada		5 casos (15,2%)

- *Causas identificadas.* Ambos niveles señalan mayoritariamente factores estructurales (patriarcado, jerarquías de poder y roles de género) —«La sociedad exhibe violencia hacia las mujeres en varias formas, (...) influenciada por roles de género rígidos impuestos por el patriarcado» (Grado. Suj. 2, mujer)—, junto con menciones menos frecuentes a cosificación, desigualdad, estereotipos u honor (tabla 1), «Sin embargo, la violencia contra las mujeres también se manifiesta de formas más sutiles

y cotidianas, como (...) la cosificación» (Grado. Suj. 118, indefinido). En máster, aparecen matices por género: los hombres enfatizan patriarcado y poder, mientras que las mujeres subrayan roles de género y desigualdades laborales (techo de cristal, brecha salarial, segregación ocupacional). De forma transversal se alude a una violencia latente heredada por transmisión de valores; solo las mujeres nombran expresamente la violencia machista como fenómeno estructural persistente. Se registra un caso singular: una explicación biologicista para justificar la violencia, señalando la pervivencia de mentalidades heredadas que legitiman acciones violentas cuando determinados privilegios percibidos se ven amenazados, «La violencia es inherente al comportamiento humano en sus relaciones con los demás siempre que haya dominio físico» (Máster. Suj. 7, hombre).

- *Estereotipos de género.* En cuanto a los principales estereotipos de género que el alumnado incorpora en su argumentación (tabla 2), conviene precisar que no representan necesariamente creencias personales, sino que son mencionados como constructos sociales que contribuyen a generar, sostener o legitimar la violencia hacia las mujeres: «(...) discriminaciones como la brecha salarial, una mayor carga de trabajo doméstico pese a trabajar las mismas horas que el hombre fuera del domicilio, presión por ser madres y encontrar pareja (solterona vs soltero de oro)» (Máster. Suj. 10, mujer); «En las redes sociales, la prensa, la televisión nos enseñan una forma de actuar, intentan que seamos serviciales que no protestemos» (Grado. Suj. 73, mujer). El alumnado de máster muestra una capacidad más definida que el de grado para reconocerlos y describirlos. El único estereotipo coincidente en ambos niveles es la posición subordinada de la mujer.

Tabla 2

Principales estereotipos utilizados en la argumentación de las preguntas iniciales.
¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres? ¿Por qué y de qué maneras?

Estereotipo identificado	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Capacidades o expectativas sociales		13 casos (39,4%)
Mujer como ser servicial	4 casos (2,5%)	
Mujer como sujeto débil	3 casos (1,9%)	
Mujer como sujeto pasivo		20 casos (60,6%)
Naturalización de la violencia de género	4 casos (2,5%)	
Posición subordinada de la mujer	14 casos (8,9%)	17 casos (51,5%)
Valoración negativa de lo femenino		8 casos (24,2%)

- *Tipos de violencia.* Ambos grupos identifican diversas formas de violencia, coincidiendo en la de tipo sexual, psicológica, simbólica y desigualdad laboral (tabla 3): «Sobre todo de manera psicológica haciendo sentir culpa o pena por no lograr ser el prototipo de mujer que se espera» (Grado. Suj. 103, mujer), o bien «(...) la cultura de la violación (representada también con la normalización de la prostitución y la pornografía) representa la violencia a través de la mercantilización del cuerpo femenino» (Máster. Suj. 33, hombre). En el grado, el alumnado las identifica vinculadas a las causas señaladas anteriormente, aunque de forma menos detallada que en el máster. Aun así, reconoce cómo estas violencias se expresan en la vida cotidiana de las mujeres: «Las mujeres a lo largo de toda la historia han sido discriminadas y educadas para ser amas de casa, en la actualidad no es tan grave como en la antigüedad, pero hay varios aspectos por mejorar, por ejemplo, el acoso en las calles» (Grado. Suj. 8,

mujer); o bien «En las redes sociales, la prensa, la televisión nos enseñan una forma de actuar, intentan que seamos serviciales que no protestemos» (Grado. Suj. 73, mujer). En el máster, las respuestas muestran un conocimiento más amplio y articulado: cada estudiante suele mencionar varias tipologías de violencia, combinando formas visibles, como la violencia física y sexual, con manifestaciones estructurales y sutiles, como los cuidados, las desigualdades laborales o la violencia simbólica: «(...) roles de xénero, de constructos —a muller non ten por natureza o rol do coidado—, o seu papel ao longo da historia non só como coidadora da contorna social senón tamén da contorna física e natural» (Máster. Suj. 11, mujer). También aparecen, aunque en menor medida, referencias al cuerpo de las mujeres, como la cosificación o la cultura de la dieta, probablemente influenciadas por su creciente presencia en el debate público: «La auto-violencia que la propia mujer ejerce sobre su cuerpo para encajar dentro de un canon de belleza casi imposible» (Máster. Suj. 32, mujer).

Tabla 3

Tipos de violencia de género identificados en las preguntas iniciales.
¿Crees que la sociedad es violenta para las mujeres? ¿Por qué y de qué maneras?

Tipo de violencia	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Acoso	11 casos (7,0%)	
Cosificación		4 casos (12,1%)
Cultura de la dieta		6 casos (18,2%)
Desigualdad laboral	27 casos (17,2%)	14 casos (42,4%)
Matrimonios forzados	1 caso (0,6%)	
Rol de cuidados		9 casos (27,3%)
Violencia digital	1 caso (0,6%)	
Violencia doméstica	11 casos (7,0%)	
Violencia económica	15 casos (9,5%)	
Violencia emocional	3 casos (1,9%)	
Violencia física	5 casos (3,2%)	16 casos (48,5%)
Violencia psicológica	33 casos (21,0%)	9 casos (27,3%)
Violencia sexual	37 casos (23,6%)	18 casos (54,5%)
Violencia simbólica	6 casos (3,8%)	10 casos (30,3%)
Violencia verbal	5 casos (3,2%)	
Violencia vicaria		2 casos (6,1%)

En síntesis, el alumnado de máster presenta una comprensión más profunda, estructural y coherente de la violencia de género, con un mayor repertorio de causas, tipos de violencia y estereotipos. El alumnado de grado, aunque mayoritariamente reconoce la violencia, muestra una mayor heterogeneidad discursiva, tanto en la identificación de causas como en la amplitud conceptual, con diferencias más marcadas según el género.

3.2. Objetivo 2

Analizar en qué medida la situación de aprendizaje, basada en el aprendizaje por problemas, ha contribuido al desarrollo de la conciencia histórica y crítica de los futuros docentes sobre la violencia machista.

El análisis comparado entre el ensayo final elaborado por el alumnado de grado (finalmente 31 casos) y de máster revela diferencias significativas en la identificación de la violencia machista, la complejidad argumentativa, el uso de conceptos y la capacidad de integrar perspectivas históricas (tabla 4).

Tabla 4

Argumentos y contenidos sobre violencia de género identificados en el ensayo final

Contenido	Descripción	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Arte	Empleo de diferentes obras o pintores para explicar cómo el arte recoge la violencia y la normaliza en diferentes épocas.	59 casos (37,6%)	8 casos (24,2%)
Biología	Supuestas diferencias naturales o biológicas entre hombres y mujeres.	1 caso (0,6%)	
Cosificación de la mujer	Mujer reducida a un objeto adosado al hombre para satisfacerlo.	30 casos (19,1%)	3 casos (9,1%)
Datos estadísticos	Empleo de estadísticas de, por ejemplo, feminicidios para apoyar la tesis de que la violencia social contra las mujeres prevalece.	35 casos (22,3%)	5 casos (15,2%)
Herencia histórica	Valores, normas y roles transmitidos a lo largo del tiempo y arraigados en el sistema patriarcal.	6 casos (3,8%)	
Influencia cristiana	Moral conservadora cristiana como causa parcial de un tipo de violencia contra las mujeres.		2 casos (6,1%)
Información legislativa	Contexto normativo permisivo con la violencia hacia las mujeres.		1 casos (3,0%)
Matrimonio de conveniencia	Contratos matrimoniales.		2 casos (6,1%)
Normalización de la violencia	Prácticas y actitudes violentas que son socialmente aceptadas, dificultando su identificación.	18 casos (11,5%)	
Patriarcado	Exposición de la violencia en distintos ámbitos como consecuencia de la estructura de poder y patriarcado.	53 casos (33,7%)	6 casos (18,2%)
Posición subordinada de la mujer	Clasificación de la mujer como un grupo inferior es lo que desencadena la violencia.		6 casos (18,2%)
Referencias históricas	Distintas épocas para contextualizar el carácter histórico de la violencia.	22 casos (14,0%)	9 casos (27,3%)
Roles de género	Función asignada a las mujeres socialmente.	64 casos (40,8%)	5 casos (15,2%)

Contenido	Descripción	Frecuencia Grado	Frecuencia Máster
Violencia física	Agresiones como maltrato, asesinato y mutilación genital.	85 casos (54,1%)	
Violencia laboral y económica	Situación de desigualdad laboral de las mujeres (techo de cristal, brecha salarial, discriminación financiera, feminización de sectores) y la dependencia económica.	109 casos (69,4%)	7 casos (21,2%)
Violencia legislativa e institucional	Desigualdades producidas o reforzadas por leyes, políticas o instituciones que no protegen adecuadamente a las mujeres.	25 casos (15,9%)	
Violencia obstétrica	Salud reproductiva y atención médica	4 casos (2,5%)	
Violencia psicológica	Pérdida de autoestima, violencia emocional, desgaste de la autonomía y dignidad.	89 casos (56,7%)	
Violencia sexual	Violaciones, pornografía, abuso, acoso y sexualización de la mujer.	104 casos (66,2%)	4 casos (12,1%)
Violencia vicaria	Violencia ejercida sobre personas cercanas para causar daño emocional a la mujer.	10 casos (6,4%)	

En el grupo del grado solo 22 participantes (14%) incorporan referencias históricas o artísticas: «Todo tipo de violencias existentes hacen referencia a un fenómeno que estuvo presente durante toda la vida (como ya pudimos observar en las diferentes obras de arte mostradas a lo largo de la historia), sin embargo, es un fenómeno que estuvo silenciado por respeto a los agresores que la ejercían» (Grado. Suj. 102, mujer). «Para entenderlo mejor solo basta con observar las representaciones que han ido haciendo muchos artistas a los largos de los años donde se muestran principalmente a la mujer como un objeto sexual y donde defienden actos tan atroces como las violaciones o la violencia machista. Prueba de esto, está el cuadro la Inocencia, de Pedro Sáenz Sáenz donde refleja como «las enfermedades venéreas se curaban desflorando y, si era necesario, violando a una joven virgen» (Grado. Suj. 127, indefinido).

Por género, se observan patrones diferenciados: los hombres se concentran en las manifestaciones más visibles de la violencia (física, sexual y simbólica), con menciones a acoso, maltrato, desigualdad laboral y cosificación mediática; en algunos casos incluyen también la violencia psicológica asociada al control emocional en las relaciones de pareja. Las mujeres ofrecen una lectura más amplia, integrando violencia psicológica y emocional, económica, simbólica y, con mayor frecuencia, estructural, subrayando el papel de los sistemas judicial, político y económico en la reproducción de la desigualdad. En ambos casos el patriarcado aparece como marco explicativo, con mayor desarrollo conceptual en los textos de mujeres.

En la rúbrica de argumentación, el grado presenta claridad expositiva y buen dominio gramatical, pero dificultades para argumentar, cohesionar y cerrar los textos. La conclusión es la principal debilidad (a menudo ausente) y el uso de marcadores es minoritario. Aun así, más de la mitad mejora respecto a las preguntas iniciales en redacción, argumentación y variedad de contenidos, y se registran cambios de opinión hacia el reconocimiento explícito de la violencia de género: «La sociedad es un infierno para las mujeres, la violencia está en todas partes, desde el acoso callejero hasta la discriminación laboral. No importa dónde mires, las mujeres siempre están siendo tratadas de manera despreciable. Y no es solo la violencia física o sexual, aunque eso también y es terrible. Sino toda la discriminación machista que nos

rodea, desde los anuncios que nos sexualizan hasta los comentarios fuera de lugar de los jefes machistas. Y no importa cuánto gritemos o protestemos, parece que nada cambia. Estamos atrapadas en esta pesadilla patriarcal, y no hay salida a la vista» (Grado. Suj. 7, hombre).

En la rúbrica de pensamiento histórico, el contenido histórico aparece en 22 ensayos y el nivel global es bajo (predomina el nivel 1). Solo cambio y continuidad y conciencia histórica alcanzan nivel 3. La competencia más presente es la conciencia histórica (se reconoce la persistencia de la violencia en el tiempo), aunque sin anclaje en hechos concretos; la perspectiva histórica (contextualización temporal, espacial y social) se observa en un único caso. Se distinguen tres perfiles: (1) textos descriptivos con bajo contenido histórico; (2) un nivel intermedio con referencias superficiales a causas o consecuencias; y (3) un nivel alto, minoritario, con discursos más complejos.

Por su parte, los ensayos finales del máster incorporan datos estadísticos, referencias legislativas y argumentos histórico-culturales —prácticamente ausentes en las respuestas iniciales—, lo que indica que la actividad favoreció una elaboración más reflexiva y fundamentada. El 51,6% cita referencias históricas de las fuentes trabajadas: «(...) a lo largo de los siglos, en los que las mujeres siempre fueron vistas como seres inferiores y portadoras de todos los defectos mientras que el hombre sería ejemplo de virtudes y en la que la violencia cara ellas no solo estaría permitida sino que sería bien visto socialmente como la Venus eternamente asesinada de Botticelli (...)» (Máster. Suj. 22).

En términos de género, no se observan diferencias relevantes en el tipo de argumentos; las variaciones responden más bien a la posición defendida (si consideran que la violencia ha disminuido o no): «Pese a los avances en materia de derechos humanos y equidad de género, las cifras de agresiones, feminicidios y discriminación continúan siendo alarmantes (...) Es imprescindible continuar con políticas de educación y sensibilización, así como promover el arte y la cultura como herramientas de transformación social para lograr una sociedad más justa e igualitaria» (Máster. Suj. 3, mujer, Máster). Entre los hombres aparecen dos tendencias: algunos enfatizan que no solo las mujeres sufren violencia y que su situación ha mejorado; otros reconocen ámbitos específicos donde la violencia contra las mujeres persiste. Las diferencias de género detectadas en las respuestas iniciales desaparecen en el ensayo final; únicamente persiste que los hombres utilizan más argumentos históricos, aunque más genéricos.

En la rúbrica de argumentación, de 31 ensayos, el 64,5% sigue la estructura solicitada; el error más frecuente es la ausencia de conclusión clara. La variedad y complejidad de los argumentos aumenta respecto a la fase inicial, gracias al propio formato del ensayo y a la actividad realizada. Se aprecia un salto entre ensayos de alta calidad (buena estructura y coherencia) y otros con carencias (incluso en la definición de la tesis). Parte de las bajas puntuaciones se explica por la rúbrica, que exige más de cuatro ideas distintas para superar el nivel 2, penalizando textos bien escritos, pero menos diversos. Además, el criterio de volumen tiende a premiar la extensión sobre la calidad, lo que puede generar la falsa impresión de mejores resultados en grado; una lectura cualitativa revela mayor madurez argumentativa y mejor uso de referencias histórico-sociales en máster, junto con mejor fluidez: «Amarga lógica, sin duda, la que conduce a la explotación de un sexo sobre el otro. Nuestra labor, hoy en día, estriba justamente en descorder el velo de nuestra tradición con el fin de erradicar cualquier vestigio de explotación. Aunque, evidentemente, es una tarea prometeica la que aquí esbozamos. No solamente requiere de una cohesión social casi unánime, sino que requiere del Poder establecido una complicidad que pocas veces se prodiga» (Máster. Suj. 5). «Ya en la antigua Grecia y Roma, la violencia contra las mujeres estaba normalizada dentro de estructuras patriarcales (incluso los mitos servían de justificación y lección hacia las mujeres de su deber a la subordinación del hombre). Posteriormente, en la Edad Media y moderna, la violencia contra las mujeres tomó formas institucionalizadas: de ahí la caza de brujas, junto con las leyes eclesiásticas. La Revolución Industrial propició los cambios en la estructura social, pero la violencia contra las mujeres permaneció: explotación laboral femenina, la trata de blancas, la explotación sexual infantil...» (Máster. Suj. 18).

En la rúbrica de pensamiento histórico, casi la mitad (48,4%) incorpora dimensión histórica (16/31), con ligera sobrerrepresentación masculina (58,33%); cuando las mujeres incluyen referencias históricas, suelen integrarlas mejor en la argumentación. El rendimiento global se sitúa en un nivel medio-bajo: predominan niveles iniciales en relevancia histórica, causas-consecuencias y uso de evidencias; hay pocos análisis profundos. La perspectiva histórica aparece de forma puntual; la dimensión ética es variada, pero se concentra en niveles bajos/intermedios: «Por lo tanto, tanto en las fuentes visuales como escritas, ha habido una abrumadora mayoría de hombres que han plasmado su visión; y la del patriarcado. Al contrario, el protagonismo de la mujer como sujeto creador ha sido limitadísimo. Cuando estos modelos de dominación se han cuestionado, la reacción ha sido furibunda. Uno de los casos más paradigmáticos y socialmente difíciles de comprender, han sido para mí las obras de Fillol y Sáenz. Afortunadamente, desde mi posición actual, y entiendo que la mayoritaria, es inasumible que la obra del primero resultara criticada y la del segundo; donde se hipersexualiza a las niñas, fuera aceptada y aclamada. Se trata de un pequeño paso, que no sirve para revertir milenios de violencia, pero creo que ilustra que vamos en la dirección adecuada» (Suj. 15, indefinido, Máster); en cambio y continuidad la mayoría permanece en el nivel elemental; y las competencias cívicas apenas se manifiestan. Aunque la conciencia histórica está presente en casi todos los ensayos con contenido histórico, ninguno articula conexiones sólidas entre pasado, presente y futuro.

En síntesis, la actividad parece mejorar la calidad argumentativa en ambos niveles formativos, con mayor impacto en máster; la integración histórica es incipiente (grado 14% con referencias, máster casi el 50%); la conclusión y el empleo de evidencias son debilidades transversales, si bien el alumnado de máster muestra mayor complejidad conceptual y lectura estructural de la problemática.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio analiza los resultados de una situación de aprendizaje sobre la violencia contra las mujeres desarrollada con futuros docentes de Educación Primaria (grado) y de Secundaria y Bachillerato (máster). El objetivo general es promover la reflexión del alumnado sobre esta problemática desde una perspectiva histórico-artística, mediante una actividad orientada tanto a sensibilizarlo con la igualdad de género como a fortalecer sus competencias críticas, éticas y argumentativas. Los resultados obtenidos parecen confirmar tendencias ya señaladas por la investigación previa (Castro-Fernández *et al.*, en prensa) y aportan matices sobre la formación inicial del profesorado en materia de igualdad y violencia machista.

Las reflexiones y conclusiones sobre el alcance y las limitaciones del estudio son las siguientes: 1) La actividad mejora la capacidad argumentativa del alumnado, especialmente en el máster, pero el pensamiento histórico y el razonamiento siguen situándose en niveles moderados, lo que confirma la necesidad de reforzar estas competencias críticas para la comprensión e interpretación de fenómenos sociales complejos (Seixas y Morton, 2013), formulando preguntas, investigando y construyendo explicaciones razonadas y argumentadas (Wineburg, 2001; Lévesque, 2008); 2) En el grado persisten carencias conceptuales, explicaciones superficiales, menor reconocimiento de formas no físicas de violencia y diferencias según el género del alumnado; en cambio, el máster muestra mayor solidez conceptual, uso de fuentes y un reconocimiento más firme de la violencia contra las mujeres (Calero y Molina, 2013; De la Cruz y García, 2022); 3) La vinculación entre violencia machista y procesos históricos es débil al comienzo; aunque mejora tras la actividad, esta evolución evidencia potencial, pero también la necesidad de una integración más continuada del enfoque histórico (García de la Cruz, 2017a); 4) Mecanismos como la invisibilización, la normalización, la justificación y la minimización siguen influyendo en las percepciones del alumnado, limitando una comprensión estructural del problema (Villar

y Méndez-Lois, 2020); 5) La formación inicial del profesorado en igualdad, coeducación y perspectiva de género sigue siendo insuficiente (Giménez, 2024); para que el enfoque coeducativo sea real se requiere una formación alineada con enfoques críticos e interseccionales (Crenshaw, 1989 y 1991; Visotsky, 2018), que fomenten una ciudadanía democrática y comprometida con la justicia social (Barton y Levstik, 2004).

A partir de estas conclusiones, se derivan diversas implicaciones educativas que apuntan a líneas de mejora en la formación inicial del profesorado en torno a la problemática social de la violencia machista: 1) Incorporar la perspectiva de género con resultados de aprendizaje ligados a igualdad, coeducación y prevención de la violencia, en consonancia con el marco normativo, para acceder a una formación sociopolítica específica (Villar, 2019; Ballarín, 2017; Revuelta y Casas, 2024; Giménez, 2024); 2) Reforzar el pensamiento histórico y crítico mediante metodologías activas (Miralles y Gómez, 2018; Gómez-Carrasco *et al.*, 2018), que utilicen y analicen fuentes, patrimonio histórico-artístico y aprendizaje basado en problemas socialmente relevantes (López y Santidrián, 2011), contribuyendo a contrarrestar el silenciamiento de la violencia (Gómez-Carrasco *et al.*, 2024; Lucas *et al.*, 2023); 3) Trabajar de manera sostenida la dimensión histórica de la violencia machista para que el alumnado comprenda su carácter estructural y su evolución a lo largo del tiempo, construyendo una sociedad más justa y menos violenta; 4) Abordar procesos de socialización diferenciada, estereotipos, masculinidades, construcción histórica de género y análisis crítico del currículo oculto (Villar y Méndez-Lois, 2020; García y De la Cruz, 2017a y 2017b); 5) Incorporar marcos feministas amplios para comprender los mecanismos que producen discriminación y para promover prácticas más inclusivas y equitativas (Troncoso *et al.* (2019); 6) Implementar actividades que permitan identificar sesgos, desmontar justificaciones y estereotipos, y fortalecer la argumentación ética basada en evidencias (Villar y Méndez-Lois, 2020); 7) Colaborar con museos para conectar la formación con contextos reales, ofrecer referentes y legitimar aprendizajes, así como revisar narrativas hegemónicas y construir otras alternativas (Gómez-Carrasco *et al.*, 2024; Lucas *et al.*, 2023).

«Non catara home. Tan pura coma as frescas augas de Ribóo. Até entrar naquela casa, ningún home me tocara nin sequera un fío do vestido. Que o teu peito é menos branca, ouh nena, a neve que croa. Brancos os teus peitos, dixo. Non hai mal ningún en ensinarmos. Criada para todo, obediencia ao señor. De non obedecer, el tómao pola forza, arrinca a ropa en tiras. (...)»

Non solta nunca o raposo. A criada é da súa propiedade. Ten dereito a meterse no seu cuarto, na súa cama, entre as súas pernas, ou así cre. Da dor, do arrepiarse as carnes, do sangue, non se coida.

Dunhas cousas veñen outras. Carqueixa brotada, loba preñada. Criada de tres meses encobre, de catro non pode. Dun día para outro puxéronme na rúa. E eles durmindo tranquilos nun leito de rosas».

Marilar Aleixandre, *As malas mulleres*
(Galaxia, 2021, pp. 75-76).

FINANCIACIÓN

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación: «Educación histórica en una sociedad multicultural» (PID2024-155318NB-C33), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE; «Pensamiento histórico y cultura democrática. Herramientas educativas para luchar contra la desinformación» (PID2024-155318NB-C31), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE; y «Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos» (PDC2022-133041-I00), financiado por

MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR. Grupo de Referencia Competitiva GI-1667-RODA (2025-PG015-1) de la Universidad de Santiago de Compostela, adscrito al proyecto ED431C 2025/48, de la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades y Formación Profesional de la Xunta de Galicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad?: *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-3. <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Barenblit, F. (2012). Bienvenidos al museo. En Y. Azar y P. Martínez (Eds.), *Lecturas para un espectador inquieto* (pp. 23-32). CA2M Centro de Arte Dos de Mayo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7959553>
- Barton, K. C. y Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>
- Beirak Ulanosky, J. (2022). *Cultura ingobernable. De la cultura como escenario de radicalización democrática y de las políticas que lo fomentan*. Ariel.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calero Fernández, M. D. y Molina Molina, M. (2013). *Percepción de la violencia de género en el entorno universitario. El caso del alumnado de la Universidad de Lleida*. Universitat de Lleida. <https://repositori.udl.cat/server/api/core/bitstreams/1d44a28c-7b90-4e3f-ac25-563965e843ee/content>
- Castro-Fernández, B., Sabiote González, M. y Moreno Rebordinos, A. (en prensa). Violencia de género. Resultados de una experiencia sobre historia de la violencia contras las mujeres. En S. Tirado y M. Simón (Eds.), *Historia de la familia, enseñanza y difusión del patrimonio*. Trea.
- Comisión Europea (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: *Una Unión de la igualdad: estrategia para la Igualdad de Género 2020-2025*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52020DC0152>
- Consejo de Europa (2011). *Council of Europe Convention on preventing and combating violence against women and domestic violence*. <https://rm.coe.int/168008482e>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 140, 139-167. <https://doi.org/10.4324/9780429500480-5>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- De la Cruz Redondo, A. y García Luque, A. (2022). La violencia machista y la adolescencia: el ámbito educativo. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 59-76.
- Duquette C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment. En K. Ericksen y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.

- Ercikan, K. y Seixas, P. (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779539>
- Falcón, L. (2003). *La violencia que no cesa*. Vindicación Feminista.
- Fernández Polanco, A. y Martínez, P. (eds.) (2025): *En busca del pueblo. Cultura material y museos*. Akal.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017a). Coeducación en la formación inicial del profesorado. Una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C. Rosa García Ruiz (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (p. 133-142). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- García Luque, A. y De la Cruz Redondo, A. (2017b). Coeducar para transformar: directrices educativas para combatir la violencia de género. *UNES Universidad, escuela y sociedad*, 2, 30-50. <http://hdl.handle.net/10481/58800>
- Giménez Merino, A. (2024). *Sesgos de género en la educación. Propuestas teórico-prácticas de coeducación en la universidad*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/15228-1>
- Gómez-Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Octaedro.
- Gómez-Carrasco, C. J., Lago, E. y Rebollo, M. (eds.) (2024). *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09606-0>
- Gómez-Carrasco, C. J. (ed.) (2023). *Re-imagining the Teaching of European History Promoting Civic Education and Historical Consciousness*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289470>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press.
- LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- LOSU. Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 70, de 23 de marzo de 2023, 43267-43339. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/con>
- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Lucas Palacios, L., Arroyo Mora, E. y García Luque, A. (2023). El valor de la(s) Historia(s) del Arte para educar en el ecofeminismo crítico: de las Bands of Mercy al Test de la Nueva Ariadna. *Asparkia*, 42, 167-189. <http://dx.doi.org/10.6035/asparkia.6848>
- Ministerio de Igualdad (2025). *Feminicidios. Delegación de Gobierno contra la Violencia de Género*. Recuperado el 21 de enero de 2026 de <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/victimasMortales/fichaMujeres/>
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (2018). *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza*. Octaedro.
- Moreno-Vera, J. R., Sabiote González, M., Rubio Visiers, M. J. y Moreno Rebordinos, A. (2025). We can do it! Roles patriarcales e invisibilidad de la mujer en el trabajo a lo largo de la historia. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 19, 123-146. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32446>

- Rausell Guillot, H., y Talavera Ortega, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*, 29, 329-345. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.13>
- Rebollo, M., Rey, J. M., Monteagudo, J. y Escribano Miralles, A. (2024). Violencia machista: ¿es la sociedad más violenta con las mujeres? En C. Gómez, E. Lago M. Rebollo (Eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales* (pp. 77-96). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09606-1>
- Revuelta Vidal, M., y Casas Bañares, M. (2024). El largo camino hacia la igualdad: una propuesta histórico-educativa en el Museo Complutense de Educación, *Cabás*, 31, 259-273. <https://doi.org/10.1387/cabas.26160>
- Seixas, P., y Morton, T. (2013). *The big six concepts of historical thinking*. Nelson College Indigenous.
- Sola Pizarro, B. (ed.) (2019). *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica*. Catarata.
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>
- UNESCO (2025). *Implementation Guidance for the UNESCO Framework for Culture and Arts Education*. <https://www.unesco.org/en/articles/implementation-guidance-unesco-framework-culture-and-arts-education>
- Villar Varela, M. (2019). *A coeducación como chave para un desenvolvimento integral non sexista: un programa de formación para o profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- Villar Varela, M. y Méndez-Lois, M. J. (2020). Innovación coeducativa y prevención de la violencia de género desde el currículum del grado de maestra/o en Educación Primaria. En E. J. Díez y J. R. Rodríguez (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 79-88). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/educacion-para-el-bien-comun/>
- Villar Varela, M., Méndez-Lois, M. J., Barreiro Fernández, F. y Permuy Martínez, A. (2023). Pedagogías feministas en la universidad, ¿realidad o utopía? Un análisis de la formación de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo. *Educar*, 59(1), 49-64. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1571>
- Visotsky, J. (2018). Interseccionalidad crítica y educación. *Cuadernos de descolonización y liberación*, 13 (21), 155-171.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past (Critical Perspectives on The Past)*. Temple University Press.