

Explorar los modelos de masculinidad y feminidad a través de álbumes ilustrados sobre personajes históricos: resultados de una investigación-acción en Educación Primaria

Exploring Models of Masculinity and Femininity through Picture Books about Historical Figures: Results of an Action-Research Project in Primary Education

Juan Carlos Bel^{1*} / Belén De Lamo² / Alicia Molina²

¹ Universitat de València / ² CEIP Raquel Payá (València)

Resumen

Este artículo presenta una investigación-acción centrada en el abordaje de los modelos de masculinidad y feminidad a través del uso de álbumes ilustrados sobre personajes históricos. El estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de dos maestras que, junto a un investigador externo, diseñan, implementan y evalúan dos secuencias didácticas: una sobre Clara Campoamor y otra sobre Alan Turing. Ambas propuestas parten de una contextualización histórica previa y de la lectura e interpretación colectiva de un álbum ilustrado sobre las vidas de estos personajes. La investigación se ha llevado a cabo en el tercer ciclo de Educación Primaria de un colegio público catalogado como singular. Los resultados ponen de manifiesto la relevancia de comprender el contexto histórico de los personajes, así como las dificultades que conlleva deconstruir con el alumnado el modelo tradicional de masculinidad.

Palabras clave: investigación-acción, perspectiva de género, álbumes ilustrados, Educación Primaria, enseñanza de la historia

Abstract

This article presents an action-research project focused on addressing models of masculinity and femininity through the use of picture books about historical figures. The study aims to analyze the perceptions of two teachers who, together with an external researcher, design, implement, and evaluate two didactic sequences: one on Clara Campoamor and the other on Alan Turing. Both proposals are based on prior historical contextualization and the collective reading and interpretation of a picture book about the lives of these figures. The research was carried out in a special focus public school, within the last years of Primary Education. The results highlight the importance of understanding the historical context of the historical figures, as well as the challenges involved in deconstructing with the students the traditional model of masculinity.

Key words: action-research, gender perspective, picture books, primary education, history teaching

* Autor de correspondencia/corresponding author: Juan Carlos Bel, juan.bel@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7616-9628>

Bel, J. C., De Lamo, B. y Molina, A. (2025). Explorar los modelos de masculinidad y feminidad a través de álbumes ilustrados sobre personajes históricos: resultados de una investigación-acción en Educación Primaria. *Clio. History and History teaching*, 51. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20255112230 - / Recibido 11-08-2025 / Aceptado 18-12-2025

1. Introducción

La necesidad de educar en igualdad representa una cuestión que ha preocupado a docentes e investigadores desde hace décadas y, especialmente en los últimos años, se ha producido un aumento significativo de las iniciativas, proyectos escolares e investigaciones centradas en estos aspectos. Esto se ha visto acompañado de reformas legislativas y curriculares que enfatizan cómo la escuela debe actuar siguiendo estos principios de manera transversal (Gobierno de España, Ley Orgánica 3/2020), si bien ha quedado demostrado que los marcos legales no son suficiente para que se eduque en igualdad de manera efectiva (García-Luque y De la Cruz, 2022).

A esto hay que sumar que buena parte del profesorado muestra interés y compromiso, aunque con diferentes grados de implicación, a la hora de promover la igualdad desde las aulas de educación básica (Aristondo et al., 2025; Boix-Vicente, 2024a). Esto supone un factor muy importante porque el papel del profesorado es clave para introducir cambios y mejoras que transformen el sentido de las prácticas educativas (Giroux, 1990), ya sea por medio de actividades puntuales o de proyectos colectivos más amplios que se sostengan a lo largo del tiempo. En este sentido, los procesos de investigación-acción han destacado desde hace décadas como una forma de trabajo en común que contribuye a detectar y comprender mejor los problemas que emergen en la práctica educativa (Elliott, 1990; Goyette y Lessard-Hébert, 1988).

Partiendo de esta serie de planteamientos, en este artículo presentamos a modo de informe el diseño y resultados de una investigación-acción desarrollada en un colegio público de la ciudad de València. Este proyecto surgió con el propósito de abordar los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad a través del empleo de álbumes ilustrados sobre dos personajes históricos del siglo XX: la abogada y política Clara Campoamor y el matemático Alan Turing. De este modo, la intervención llevada a cabo con el alumnado se centró en estudiar estos personajes desde una perspectiva de género, así como el contexto en que vivieron, para reflexionar sobre cómo ambos representan contrejemplos de los roles tradicionales y de los modelos de feminidad y masculinidad más extendidos en su momento.

2. Fundamentación teórica

Si bien los informes de investigación-acción no suelen o tienen necesariamente que presentarse siguiendo los formatos, lenguaje y estructura habitual de las publicaciones científicas (Elliott, 1990), consideramos que para este caso es de ayuda situar en primer lugar cuáles han sido los principales fundamentos teóricos que han influido en el enfoque y en muchas de las decisiones adoptadas durante el proceso. De este modo, en el presente apartado comenzamos por ubicar esta contribución en la línea de las investigaciones con perspectiva de género en Didáctica de las Ciencias Sociales, para posteriormente tratar el empleo de álbumes ilustrados en la enseñanza de la historia.

2.1. La perspectiva de género y el tratamiento de los modelos de masculinidad y feminidad

Tal y como señalábamos anteriormente, existe una creciente preocupación entre muchos docentes e investigadores por adoptar una perspectiva de género en los espacios educativos y, en particular, por lo que respecta a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sin embargo, debemos reconocer que esto no ha surgido de forma espontánea, sino que elementos como el androcentrismo y la ocultación sistemática del colectivo femenino en los relatos históricos (Díez-Bedmar, 2019) han supuesto un aliciente para cuestionar estas injusticias y desarrollar propuestas alternativas (Moreno, 1986). En ese sentido, existe un amplio recorrido formado por proyectos y trabajos que han establecido la categoría “género” como concepto central desde el que abordar los fenómenos sociales, entre otros motivos, porque esta categoría “permite señalar diferencias sociales, jurídico-administrativas y culturales generadoras de diferencias en las posibilidades de ser, personal y social, de hombres y mujeres” (Díez-Bedmar y Fernández-Valencia, 2019, pp. 6-7).

En los orígenes de esta línea de trabajo encontramos para el caso español los estudios de Historia de las Mujeres, que pusieron el foco sobre la recuperación de las mujeres como sujeto histórico (Díez-Bedmar y Fernández-Valencia, 2019), al mismo tiempo que evidenciaron cómo los sistemas patriarciales excluyen a las mujeres y/o a las niñas, y a la diversidad de género en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales (Ortega-Sánchez, 2017). Con el paso del tiempo esto ha dado lugar a diversas perspectivas que se han aplicado en una serie de ámbitos. Entre ellos podemos destacar los análisis de los libros de texto que han puesto de relieve la ocultación femenina y los marcados sesgos androcéntricos de estos materiales educativos (Boix-Vicente, 2024b; Díaz-Lara et al., 2025; García-Luque y De la Cruz, 2019; Rausell, 2017; Saenz del Castillo, 2015); la incorporación del género como elemento profesionalizante para la formación de futuros docentes (Asensi y Calzado, 2024; Díez-Bedmar, 2019); o la difusión y análisis crítico de recursos alternativos y propuestas con un marcado carácter coeducativo (Cacheda, 2022; Díaz-Lara, 2024; Peinado, 2014).

En conjunto, adoptar estos enfoques resulta fundamental en la actualidad puesto que en la enseñanza de las Ciencias Sociales sigue persistiendo la invisibilidad de numerosas personas, identidades y grupos sociales (Massip y Castellví, 2019) y a ello se suma la proliferación de actitudes contrarias a la igualdad por parte de niños/as y jóvenes (Boix-Vicente, 2024a). Frente a esto, fomentar una enseñanza de las Ciencias Sociales desde una perspectiva de género, articulada mediante una mirada crítica y transformadora, puede contribuir tanto a la comprensión de las desigualdades históricas y estructurales como al desarrollo de una cultura escolar más equitativa y comprometida con la justicia social.

Dentro de este ámbito nos interesa en particular el tratamiento de los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad, los cuales hacen referencia a construcciones sociales asociadas a una serie de normas, comportamientos, capacidades y habilidades que marcan una forma “correcta” de ser hombre o mujer (García-Luque y De la Cruz, 2022; Peinado, 2014). En líneas generales, para el caso de los hombres este modelo

descansa en atributos como la fuerza, la valentía, el poder o la agresividad, mientras que para las mujeres se remarcán la debilidad, la sumisión, la dependencia del hombre o la inferioridad intelectual (García-Luque y De la Cruz, 2019), por citar algunos aspectos. Estos modelos continúan marcando, por acción u omisión, buena parte de los relatos históricos (Ortega-Sánchez, 2017; Rausell, 2017) al mismo tiempo que se traslada una imagen distorsionada y simplificada del pasado estereotipando a hombres y mujeres (Fernández-Valencia, 2001; Jardón, 2021).

Por tanto, deconstruir estos modelos en las aulas puede representar una oportunidad para que el alumnado no solo amplíe su conocimiento sobre las construcciones sociales del género, sino también para que se interroge sobre su propia identidad, cuestione las representaciones más extendidas y adquiera competencias sociales y éticas imprescindibles para una convivencia respetuosa en contextos marcados por la diversidad y la pluralidad. Además, estos modelos están íntimamente relacionados con las diferenciaciones de roles en función del género, por lo que examinarlos en la escuela puede ser una buena oportunidad para discutir una amplia gama de estereotipos. De este modo, ello representa una vía con la que “trabajar en el empoderamiento femenino como vía de cambio, pero, al mismo tiempo, potenciar la pluralidad de identidades masculinas alejadas de los estereotipos viciados por ideas patriarcales” (García-Luque y De la Cruz, 2019, p. 101). Como comprobaremos en los siguientes apartados, estos principios guían el diseño de la presente investigación-acción.

2.2. Los álbumes ilustrados como recurso para la enseñanza de la historia

La literatura ha sido reconocida desde hace décadas como un medio excelente a través del que abordar contenidos propios de las Ciencias Sociales. El uso de distintos géneros literarios en las aulas permite tratar cuestiones sociales por medio de narraciones que reflejen, entre otros aspectos, la diversidad de formas de vivir y de relacionarse que han mantenido las personas a lo largo de la historia (Bage, 1999; Egan, 1994, 1999). No obstante, debemos reconocer que esta relación no está libre de tensiones, ya que la preocupación por si se puede o se debe atravesar la línea entre realidad y ficción ha sido una inquietud constante en buena parte de los proyectos e investigaciones que han vinculado la literatura y la enseñanza de la historia (Éthier y Lefrançois, 2024).

De entre la diversidad de tipologías y obras que se pueden emplear en este ámbito destaca la Literatura Infantil y Juvenil y, en particular, del álbum ilustrado como género que presenta un gran potencial para tratar cuestiones como las identidades colectivas (nacionales, de género...), la alteridad o la diversidad (Luna et al., 2024; Ruiz-Guerrero y Molina-Puche, 2018). A la hora de considerar este género literario en concreto es preciso atender al trabajo realizado por investigadoras como Leonor Ruiz-Guerrero (2019), que analizó en profundidad la idoneidad de estos recursos para promover la formación ciudadana en Educación Primaria. Dicho estudio mostró cómo los álbumes ofrecen múltiples oportunidades para que el alumnado converse grupalmente sobre los textos, al mismo tiempo que refuerzan y adquieran nuevos conocimientos mediante el intercambio de ideas.

Este último punto representa un aspecto importante ya que, desde el prisma de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la utilización de los álbumes ilustrados o de cualquier otro recurso para enseñar cuestiones sociales no puede ir únicamente orientado a tratar aspectos actitudinales, sino que debe poner el foco sobre aquellos conocimientos que ayuden al alumnado a desarrollar el pensamiento crítico (Romero, 2021). Esta es la línea que han seguido trabajos recientes, los cuales se han servido de los álbumes en distintas etapas educativas, por ejemplo, como medio con el que explorar las migraciones y sus protagonistas (Bel y Fita, 2021; Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023) o para formar en memoria democrática y explorar el pasado histórico reciente (Luna et al., 2024). Además, estas experiencias ponen de relieve otras áreas en las que el alumnado se beneficia del trabajo mediante álbumes ilustrados, como son el desarrollo de la competencia literaria mediante la interpretación en profundidad de los álbumes o el planteamiento de preguntas para favorecer una lectura reflexiva (Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023).

En la actualidad disponemos de álbumes ilustrados con los que abordar una amplia diversidad de temáticas, desde cuestiones tan amplias como la diversidad cultural hasta procesos históricos concretos como el Holocausto (Ruiz-Guerrero y Molina-Puche, 2018, 2020). Sin embargo, las obras que más nos interesan para el presente trabajo son aquellas que permiten reflexionar, deconstruir arquetipos y cuestionar estereotipos de género (Luna et al., 2024; Ortega-Sánchez y Juez-Fuentespina, 2021).

En todo caso, debemos tener en cuenta que un factor relevante a la hora de plantear el uso de estos recursos literarios para tratar contenidos de Ciencias Sociales es la propia oferta disponible en el mercado editorial. Si bien disponemos de obras como “Estamos todas bien”, de Ana Penyas (2017) -que permite sumergirse en las vivencias compartidas por muchas mujeres en la España de la segunda mitad del siglo XX-, el aprovechamiento educativo de volúmenes como este, dirigido a un público adulto, puede resultar complejo en la etapa de Educación Primaria. No obstante, contamos con otros formatos más accesible como los álbumes ilustrados que relatan, a modo de biografía, la vida de personajes históricos significativos. Entre ellos destaca la colección Pequeña&Grande de Alba Editorial que, elaborada por diferentes autoras e ilustradoras, ofrece obras dirigidas al público infantil sobre personajes como Rosa Parks, Alan Turing o Gloria Fuertes (Sánchez-Vergara, 2017, 2019, 2021), por mencionar algunos. También encontramos otros álbumes ilustrados al margen de colecciones concretas como “Clara Campoamor. El primer voto de la mujer”, de Raquel Díaz Reguera, sobre la vida de esta abogada y política, o “Frank: la increíble historia de una dictadura olvidada”, de Ximo Abadía (2018), que narra de forma alegórica la vida del dictador Francisco Franco y las consecuencias que tuvo su régimen en el pasado reciente. Estas obras permiten un acercamiento distinto a estas figuras históricas por medio de un relato, aunque a la hora de introducirlas en el aula no debemos pasar por alto la necesidad de examinar cómo se aproximan al personaje, con qué otros recursos se van a complementar y, especialmente, planificar con qué intenciones didácticas van a ser trabajadas (Ruiz-Guerrero, 2019).

3. Origen, planteamiento y objetivos de la investigación-acción

La investigación-acción que presentamos en este artículo forma parte del proyecto “ACORD: Acció col·laborativa i recerca docent”, financiado por la Conselleria d’Educació, Cultura, Universitats i Ocupació de la Generalitat Valenciana, en el que miembros del grupo SOCIAL(S). Grupo de Investigación y de Innovación en Educación Geográfica e Histórica de la Universitat de València han colaborado con el grupo de trabajo del CEIP Raquel Payá, un colegio público de la ciudad de València catalogado como centro singular, esto es, que escolariza a más del 25% del alumnado con necesidades de compensación de desigualdades (un porcentaje que este centro supera ampliamente). La finalidad de proyectos como este, convocado por el ente autonómico, es implicar a los equipos docentes de los centros en la elaboración de proyectos de investigación e innovación que, de manera sistemática, planificada y sostenible, introduzcan cambios para afrontar exitosamente los retos educativos y sociales. De este modo, a lo largo de los cursos escolares 2023-2024 y 2024-2025 hemos diseñado “Somos Mundo” y “Somos Mundo en Igualdad”, proyectos anuales centrados en el tratamiento inclusivo de las identidades culturales/territoriales y de las identidades de género en un contexto escolar de gran diversidad.

En el marco de este proyecto se han desarrollado una serie de iniciativas encaminadas a fomentar la inclusión y la igualdad, como la realización de formaciones dirigidas al claustro, el diseño de cuestionarios diagnósticos que fueron administrados a todo el alumnado del centro y a las familias, o la propia investigación-acción que estamos presentando. Entre los resultados que arrojaron estas iniciativas en el curso 2024-2025 cabe destacar algunos aspectos que detectamos tras pasar los cuestionarios, los cuales interrogaban al alumnado sobre estereotipos de género y que, en la versión para el tercer ciclo de Educación Primaria, también incluían dos preguntas en las que el alumnado debía indicar el nombre de tres personajes históricos que fueran hombres y tres que fueran mujeres.

Los resultados de estas preguntas en particular reflejaron que una gran parte del alumnado mencionaba, en el caso de los hombres, a líderes y exploradores (Napoleón, Barack Obama, Cristóbal Colón...) y deportistas (Messi, Pelé, Rafa Nadal...), mientras que para el caso de las mujeres destacaban por encima de todo las científicas y artistas (Marie Curie, Frida Kahlo, Virginia Woolf...). Con todo, cabe decir que también aparecieron otras figuras masculinas y femeninas como músicos (Mozart, Beethoven...) y activistas (Malala Yousafzai, Julia Hill...), pero en menor medida. De este modo comprobamos cómo, de forma mayoritaria, las figuras históricas masculinas reflejaban atributos como la fuerza, el liderazgo o el poder y las femeninas destacaban por su inteligencia, capacidad innovadora y creatividad en las artes.

Desde el prisma de la investigación-acción identificamos que este era un problema sobre el que trabajar (Elliott, 1990). Por ello, orientamos el proyecto no simplemente a visibilizar determinados personajes históricos que contrastaran con esos atributos, sino a tratar, a través de ellos, los modelos de masculinidad y feminidad. Más concretamente decidimos hacerlo trabajando sobre personajes históricos que de alguna forma representaran modelos alternativos de masculinidad y feminidad en su época. Además,

queríamos hacer algo distinto al modo en que se aborda el género al celebrar ciertas efemérides en muchos centros, como el 8M (Día Internacional de la Mujer) o el 11F (Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia), en las que se trabajan determinados referentes femeninos (Frida Kahlo, Marie Curie...) sin atender suficientemente al contexto histórico en el que vivieron o a los roles de género imperantes en su momento.

Con todo, a la hora de plantear una investigación-acción como esta éramos conscientes de las limitaciones y riesgos de fijarnos en personajes concretos. Así, consideramos cuidadosamente el peligro de transmitir la idea de que se trataba de figuras excepcionales o que estos individuos terminaran siendo idealizados (Peinado, 2014). Sin embargo, tras tomar conciencia de este riesgo, estimamos que un planteamiento como el nuestro podía tener otros puntos fuertes, como que el hecho de centrarnos en una figura concreta ayudaría al alumnado a personificar vivencias, actitudes y formas de ser sin necesitar de la abstracción que requiere pensar en colectivos amplios e indeterminados (Martínez-Rodríguez et al., 2024). Además, profundizar en personajes concretos también podía facilitar el hecho de que el alumnado los abordara poniendo el peso en la contextualización histórica. Por último, el uso de álbumes ilustrados permitiría basar buena parte de estas cuestiones en una narración que, más allá de los sesgos y adecuaciones que pudieran incluir para funcionar literariamente, suponía tratar a estos personajes mediante un relato que captaría la atención del alumnado.

De este modo, una vez detectado el problema planteamos dos objetivos que guiarían esta investigación-acción. Estos van orientados a comprender mejor las percepciones de dos maestras que, junto a un investigador, diseñan, implementan y examinan los resultados de dos secuencias de actividades centradas en las cuestiones descritas. Así, los objetivos fueron:

- Analizar las percepciones de dos maestras al abordar los modelos de masculinidad y feminidad a través de personajes históricos
- Examinar sus percepciones al emplear por primera vez álbumes ilustrados para tratar los modelos de masculinidad y feminidad

Estos dos objetivos, unidos a las líneas maestras de la intervención que hemos delineado en este apartado, dieron lugar al diseño que presentamos a continuación.

4. Método

La investigación-acción ha sido reconocida como un medio de gran utilidad en la enseñanza de las Ciencias Sociales para que el profesorado cuestione, comprenda mejor y perfeccione las prácticas educativas que aplica al tratar cuestiones sociales (Delgado-Algarra, 2015, 2017). Desde esta óptica los y las docentes se conciben como profesionales reflexivos que son capaces de transformar las realidades educativas problemáticas que detectan en su contexto específico (Llusà, 2016). Además, los procesos de investigación-acción son especialmente pertinentes cuando se plantean

desde un enfoque crítico dirigido a “la comprensión y la transformación frente a la desigualdad, los prejuicios, las injusticias sociales y las estructuras de opresión” (Castellví et al., 2023, p. 42), por lo que su empleo al profundizar en cuestiones de género es más que oportuno.

A esto hay que añadir que a menudo el profesorado involucrado en procesos de investigación-acción destaca cómo este método favorece el diálogo y el tratamiento en profundidad de cuestiones que están muy presentes en los debates sociales (Salinas et al., 2020). Este método también se ha empleado para tratar de conseguir que el alumnado desarrolle ideas más profundas y complejas sobre cuestiones sociales, que a menudo son abstractas y multicausales (Grez-Cook, 2024), así como para el diseño y experimentación con nuevos materiales didácticos (Cavalcanti, 2010). Por tanto, consideramos que recurrir a la investigación-acción se presenta como un medio idóneo con el explorar las inquietudes que nos surgieron y dar cumplimiento a los objetivos planteados.

En los próximos subapartados explicamos la estructura y características de esta investigación, al mismo tiempo que esbozamos en qué consistieron las secuencias de actividades implementadas. Seguidamente describimos a los participantes involucrados, con qué instrumentos recabamos la información y de qué modo la analizamos para comprender cómo se había desarrollado el proceso. Así, será en el apartado posterior de Resultados y discusión en el que desgranaremos el contenido de las actividades, qué efectos tuvieron y cuáles fueron las percepciones de las maestras participantes a lo largo de toda la investigación-acción.

4.1. Diseño y características

Esta investigación-acción está basada en el desarrollo de dos secuencias didácticas en 5º y 6º de Educación Primaria para tratar los modelos tradicionales de feminidad y masculinidad a partir del estudio de dos personajes históricos del siglo XX. De este modo, la intervención pretende que el alumnado estudie estos personajes desde una perspectiva de género, así como el contexto en que vivieron, para reflexionar sobre cómo estos representan contraejemplos de los roles tradicionales y de los modelos de feminidad y masculinidad más extendidos en su momento. Los dos personajes estudiados fueron, por un lado, Clara Campoamor, abarcando desde su infancia hasta su papel en el logro del sufragio femenino en España y su posterior exilio durante la Guerra Civil y el Franquismo; y por otro, Alan Turing, partiendo de la infancia de este matemático británico, su labor en el campo de la computación y en el descifrado de los códigos de la máquina Enigma durante la Segunda Guerra Mundial, así como la persecución y procesamiento que sufrió por ser homosexual. En las respectivas actividades para trabajar la vida de estos personajes ocuparán un lugar central dos álbumes ilustrados: “Clara Campoamor. El primer voto de la mujer”, de Raquel Díaz-Reguera (2019), y “Alan Turing”, de María Isabel Sánchez-Vergara (2021).

El trabajo sobre estos dos personajes históricos se organizó siguiendo una estructura cíclica que caracteriza muchos procesos de investigación-acción (Delgado-Algarra, 2017) y que se asemeja a la que han implementado trabajos similares para la enseñanza

de la historia en Educación Primaria (Palomero-Illardia, 2020). De este modo, una vez detectado el problema sobre el que actuar, el cual fue evidenciado por los cuestionarios explicados anteriormente, seguimos los siguientes pasos: (1) planificamos las actividades a desarrollar, (2) implementamos estas acciones, (3) observamos y analizamos los resultados y (4) reflexionamos sobre estos para que nos sirvieran como base con la que iniciar una nueva planificación. Todo ello se hizo siguiendo la estructura en forma de espiral que refleja la Figura 1 y que para nuestro caso comprendió dos ciclos: uno por cada personaje histórico.

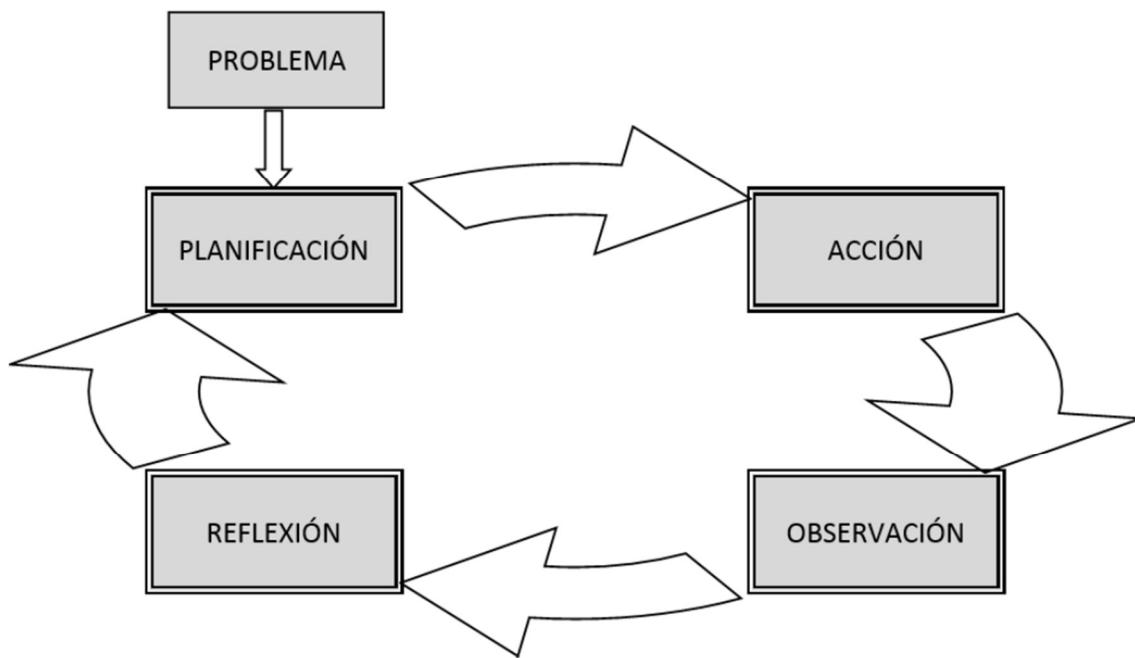


Figura 1. Espiral de la investigación-acción. Fuente: Delgado-Algarra (2015)

A partir de esta espiral de la investigación-acción planificamos aspectos como la estructura de nuestras secuencias de actividades o en qué momentos implementar los instrumentos de investigación, tal y como muestra la Tabla 1. De este modo, el primer ciclo tuvo una duración de tres sesiones en las que se abordó la figura de Clara Campoamor y su contexto histórico para reflexionar sobre cómo esta representó un contraejemplo de los modelos de feminidad y roles de género imperantes en su época. Antes, durante y tras esta intervención se recabaron datos mediante distintos instrumentos que serán explicados más adelante. Esta información fue determinante para incorporar tras el primer ciclo (Clara Campoamor) mejoras y ajustes en el segundo ciclo (Alan Turing), que también tuvo una duración de tres sesiones. Todo ello permitió valorar en última instancia en qué medida funcionaron las modificaciones implementadas.

| <i>Pasos de la investigación-acción</i> | <i>Sesión de clase, reunión del grupo de trabajo o aplicación de instrumentos</i> | <i>Contenido</i> |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planificación | Reuniones previas (grupales) | Diálogo y discusión sobre el problema a abordar y preparación de la secuencia de actividades: qué objetivos se persiguen, cómo tratar el problema, mediante qué recursos, diseño de las sesiones, calendarización... |
| | Entrevistas iniciales (individuales) | Formación y experiencia docente, tratamiento de cuestiones de género, expectativas sobre la implementación de la secuencia de actividades sobre Clara Campoamor... |
| Primer ciclo: Clara Campoamor (1888-1972) | | |
| Acción | Sesión de clase 1 y grabación de diarios de las maestras | Introducción y contexto histórico del personaje |
| | Sesión de clase 2 y grabación de diarios de las maestras | Lectura e interpretación conjunta del álbum |
| | Sesión de clase 3 y grabación de diarios de las maestras | Relectura del álbum y actividad final |
| Observación, reflexión y planificación | Entrevistas intermedias (individuales) | Valoración sobre el desarrollo de las actividades del primer ciclo sobre Clara Campoamor, posibles mejoras que implementar en el segundo ciclo sobre Alan Turing, expectativas... |
| | Reuniones intermedias (grupales) | Diálogo y discusión conjunta sobre cómo funcionaron las actividades del primer ciclo, propuestas de mejora para el segundo ciclo, preparación de materiales... |
| Segundo ciclo: Alan Turing (1912-1954) | | |
| Acción | Sesión de clase 1 y grabación de diarios de las maestras | Introducción y contexto histórico del personaje |
| | Sesión de clase 2 y grabación de diarios de las maestras | Lectura e interpretación conjunta del álbum |
| | Sesión de clase 3 y grabación de diarios de las maestras | Relectura del álbum y actividad final |
| Observación y reflexión | Entrevistas finales (individuales) | Valoración sobre el desarrollo de las actividades del segundo ciclo sobre Alan Turing, comentario sobre la valoración general del proyecto, aportación de sugerencias para futuras iniciativas... |
| | Reunión final (grupal) | Valoración y diálogo sobre el proyecto |

Tabla 1. Relación de los pasos de la investigación-acción, acciones realizadas (sesión de clase, reunión del grupo de trabajo o aplicación de instrumentos) y contenido de estas

Con respecto al contenido de las sesiones, a lo largo de estas el alumnado conoció los contextos históricos en los que vivieron respectivamente Clara Campoamor y Alan Turing por medio de diversas actividades y recursos¹. En las sesiones sobre Clara Campoamor, a través de actividades de contextualización con un vídeo, la elaboración de una línea de tiempo y la lectura del álbum ilustrado mediante el proyector del aula y de debates, se analizó la situación de desigualdad que vivían las mujeres en su época en ámbitos como la educación, el trabajo y la política. Se profundizó en la lucha por el derecho al voto femenino que protagonizó Clara Campoamor y se reflexionó sobre las consecuencias que tuvo su defensa del sufragio universal para la sociedad. Por otro lado, en las sesiones dedicadas a Alan Turing, se trataron los distintos roles que desempeñaban hombres y mujeres durante la guerra, así como la importancia de trabajos y contribuciones más allá de las de carácter militar en tiempos de conflicto. A través de las actividades previas de contextualización (visualización y comentario de un vídeo, resolución de preguntas...) y de la proyección del álbum ilustrado y el debate, se reflexionó sobre las cualidades de Turing, las razones por las que no fue reconocido como héroe en su tiempo y sobre el concepto de "héroe" en general. Finalmente, el alumnado respondió una serie de preguntas abiertas y de reflexión sobre los contextos en que vivieron estos personajes, la situación de hombres y mujeres y qué representaron en su momento estas dos figuras desde una perspectiva de género.

En cuanto a la temporalización, las reuniones previas y de seguimiento, así como la preparación e implementación de estas secuencias de actividades se produjo durante los meses de marzo, abril y mayo del curso 2024-2025. La implementación como tal ocupó seis sesiones de aula para cada grupo. Por tanto, se trató de una iniciativa breve y muy concentrada en el tiempo en comparación con otros procesos de investigación-acción, que en ocasiones llegan a extenderse a lo largo de todo un curso escolar (Llusà, 2016).

4.2. Participantes

Esta investigación-acción involucró a la maestra tutora de un grupo de 5º de Educación Primaria, a la maestra tutora de un grupo de 6º y a un investigador de la universidad. Los tres colaboraron en el diseño y preparación de las actividades que se desarrollaron, de modo que todo ello se hizo siguiendo los principios de participación y colaboración que están en la base de toda investigación-acción (Castellví et al., 2023). La implementación de las actividades corrió a cargo de las maestras en los respectivos grupos que tutorizan, mientras que el investigador o asesor externo se encargó de orientar y acompañar el proceso, así como de diseñar los instrumentos de recogida de información que se presentan más adelante. Además, el trabajo conjunto entre las docentes y el investigador fue constante, compartiendo en todo momento la información e inquietudes que iban surgiendo con el fin de generar un espacio de confianza mutua (García-Monteagudo y Larchen, 2024).

¹ La guía y los materiales empleados durante la intervención pueden ser consultados en: https://www.uv.es/belmar3/Guia_y_materiales_de_clase_Campoamor_y_Turing.pdf

Respecto al perfil de estos, la maestra de 5º es Diplomada en Magisterio en la especialidad de inglés, además de Licenciada en Historia y cuenta con 12 años de experiencia. La maestra de 6º se formó con el Grado de Maestro/a en Educación Primaria, también en la especialidad de inglés, además de con un título de máster sobre el uso de nuevas tecnologías en educación y cuenta con 3 años de experiencia. Ambas afirman no haber estudiado cuestiones de género ni en su formación inicial ni en la permanente a excepción de la maestra de 5º que, en la Licenciatura de Historia, cursó asignaturas de Historia de las Mujeres. En cuanto al investigador, este se formó a través del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, se doctoró en Didáctica de las Ciencias Sociales y cuenta con 5 años de experiencia en la enseñanza superior.

Una pieza imprescindible en todo el proceso fue el alumnado de estos grupos de 5º y 6º de Educación Primaria, que llevaron a cabo las actividades diseñadas y cuyas respuestas orientaron los siguientes pasos a seguir. A modo de breve explicación de las características de estos grupos podemos apuntar que, en el caso del grupo de 5º, se trata de un grupo muy heterogéneo en cuanto a la procedencia de ellos y ellas y de sus familias (India, Pakistán, Argentina, Ecuador, Venezuela, Marruecos, España...). Cuentan con un buen nivel académico y actitudinal, se ayudan mutuamente, son responsables y atienden a las explicaciones, además de rendir muy positivamente en las pruebas escritas. Por lo que respecta al grupo de 6º, también es muy heterogéneo ya que cuenta con alumnado de más de cinco nacionalidades y con una sola alumna de origen español. Son participativos y mantienen una buena relación entre ellos, lo que favorece la realización de diálogos y debates.

4.3. Instrumentos de recogida de información

Por lo que respecta a los instrumentos con los que recabamos la información, estos fueron de corte cualitativo ya que los instrumentos de esta clase en procesos de investigación-acción ayudan a comprender mejor las situaciones y dinámicas que se producen en el día a día en las escuelas (Castellví et al., 2023). De este modo, contamos con tres instrumentos: diarios elaborados por las maestras; entrevistas semiestructuradas individuales a las maestras; y las propias respuestas del alumnado en las actividades finales. En todo momento se asumió una “flexibilidad metodológica consentida” (Goyette y Lessard-Hébert, 1988, p. 182) con el fin de no hacer un uso estricto y restrictivo de los instrumentos, sino flexible y adaptado a los tiempos y situaciones que iban surgiendo.

Sobre los diarios, las docentes elaboraron un audio-diario tras cada sesión en el que describieron y reflexionaron sobre el desarrollo de ésta, qué preocupaciones o inquietudes les habían surgido, así como los razonamientos, problemas y dificultades detectadas en el alumnado, sus reacciones y las cuestiones que habían aparecido y comentado respecto a los temas trabajados, entre otros aspectos. Este instrumento permitió registrar de forma periódica cómo percibían las maestras su propio trabajo y el del alumnado al desarrollar un proyecto de estas características (Castellví et al., 2023).

Las entrevistas semiestructuradas individuales a las maestras fueron tres: una inicial antes de comenzar el primer ciclo de actividades, otra intermedia tras el primer ciclo y

antes de comenzar el segundo y, por último, una entrevista final tras el segundo ciclo con la que se valoró el proceso en su conjunto. Todas ellas fueron grabadas en audio para registrar la información. La primera exploró la formación y experiencia de las maestras, así como su trabajo previo al tratar cuestiones de género y el uso de álbumes ilustrados. Además, se dialogó sobre las expectativas y posibles dificultades de las sesiones sobre Clara Campoamor y su contexto. La segunda entrevista se centró en cómo se habían desarrollado las actividades sobre Clara Campoamor, destacando reacciones del alumnado, aprendizajes y cambios percibidos en su visión de los roles de género. También se reflexionó sobre posibles mejoras de cara a las actividades futuras relacionadas con Alan Turing. La tercera y última entrevista valoró la experiencia tras las sesiones sobre Alan Turing, reflexionando sobre las reacciones del alumnado, los aprendizajes obtenidos y haciendo comparaciones con la figura de Clara Campoamor. Finalmente, se preguntó sobre una valoración general del proyecto y se aportaron sugerencias para mejorar futuras iniciativas.

En cuanto a las respuestas ofrecidas por el alumnado en las actividades finales, estas se obtuvieron mediante una serie de preguntas sobre los contenidos trabajados. Para el caso de las preguntas que se prepararon sobre el segundo ciclo (Alan Turing), estas fueron adaptadas y reformuladas tras valorar las respuestas y el desarrollo del primer ciclo sobre Clara Campoamor.

Todos estos instrumentos fueron validados por cinco personas expertas especializadas en Didáctica de las Ciencias Sociales que integraban el grupo de investigación del proyecto ACORD, así como por otras dos expertas en esta área externas al proyecto. Las valoraciones de expertos permitieron ajustar y mejorar los instrumentos. Además, valoramos la posibilidad de realizar observaciones de aula (González, 2024), pero desestimamos esta opción por tratarse de una intervención concentrada en pocas semanas en la que se introduciría el sesgo o cambio de ambiente que representa contar con un observador externo en un grupo que nunca antes ha tenido uno. Por otro lado, una de las expertas llamó la atención sobre las limitaciones de proyectar los álbumes ilustrados en lugar de disponer de suficientes ejemplares en papel para hacer las lecturas, pero las limitaciones económicas impidieron disponer de tantos volúmenes.

4.4. Procedimientos de análisis

Con el fin de analizar toda la información recabada durante la investigación-acción optamos por aplicar procedimientos de análisis cualitativo en coherencia con los instrumentos utilizados. Para ello se realizó una transcripción selectiva de los fragmentos más significativos de los audios de las entrevistas y los diarios, además de digitalizar las respuestas ofrecidas por el alumnado en las actividades finales.

Una vez dispusimos de estos datos, el investigador implementó un análisis inductivo de los mismos por medio del software de análisis cualitativo Atlas.ti. Concretamente, aplicamos estrategias de análisis temático (Saldaña, 2016) para detectar qué cuestiones iban apareciendo, cómo se relacionaban con la información recabada en otros conjuntos de datos y qué similitudes y diferencias aparecían en las percepciones expresadas por cada maestra. Los aspectos más significativos que fueron apareciendo se compartieron

y comentaron en las reuniones periódicas mantenidas por los tres participantes, lo que fue de mucha ayuda para contrastar impresiones e ir mejorando y comprendiendo en más detalle los efectos de las actividades desarrolladas o reflexionar sobre la propia labor docente, entre otros aspectos.

5. Resultados y discusión

En la presentación y discusión de los resultados de esta investigación-acción optamos por estructurarlos en el orden cronológico en el que se prepararon e implementaron los dos ciclos descritos previamente para mostrar la evolución que siguieron las percepciones de las docentes. Además, incluimos extractos de frases y expresiones que, si bien pueden parecer coloquiales en algún punto, son un reflejo de las reflexiones que aparecieron de manera natural. De este modo, comenzamos por exponer el antes, el durante y el después del primer ciclo dedicado a Clara Campoamor y de forma similar para el segundo ciclo dedicado a Alan Turing, al mismo tiempo que conectamos y discutimos algunos aspectos en base a la bibliografía existente. Todo ello situando cómo se desarrollaron estos ciclos y poniendo especial énfasis en los dos objetivos que guían este trabajo: analizar las percepciones de dos maestras al abordar los modelos de masculinidad y feminidad a través de personajes históricos; y examinar sus percepciones al emplear por primera vez álbumes ilustrados para tratar los modelos de masculinidad y feminidad.

5.1. Primer ciclo de la investigación-acción: Clara Campoamor

Si atendemos a las ideas expuestas por las maestras antes de comenzar con el ciclo dedicado a Clara Campoamor, ambas afirman no haber utilizado previamente álbumes ilustrados, pero sí otra clase de géneros literarios como cuentos en diferentes etapas educativas. Sobre la importancia de realizar actividades como estas que aborden cuestiones de género, la maestra de 5º considera que la relevancia de estas radica en que son necesarias para que el alumnado tome conciencia y reflexione sobre lo que sucede en la sociedad “sin subtítulos”, así como que forjen su criterio reflexionando sobre qué provoca las desigualdades de género. Por su parte, al comentar la importancia de todo ello, la maestra de 6º subraya la necesidad de contrarrestar comentarios que se escuchan en ocasiones en el aula, como que las mujeres deben dedicarse a tareas domésticas o que los hombres siempre deben mostrar fortaleza. A su modo de ver estos comentarios son especialmente preocupantes porque su alumnado está a punto de pasar a la Educación Secundaria, donde deberían llegar con una “mente mucho más abierta” y tomando conciencia de la diversidad en todos sus sentidos cuando se relacionen con la gente del instituto.

Respecto a sus expectativas sobre cómo va a recibir el alumnado estas actividades, ambas muestran dudas. La maestra de 5º considera que, pese a que en su grupo son muy receptivos a realizar actividades nuevas, en los últimos cursos de primaria el uso de recursos literarios como los álbumes puede generar rechazo entre el alumnado y dar lugar a frases negativas como “ala eso es de pequeños”. Con todo, defiende que lo más

positivo de las actividades sobre Clara Campoamor es que se realizan por medio de un individuo, de un ejemplo, que no es abstracto y difuso, sino que se trata de una persona real, destacando cómo Campoamor actuó para cambiar un problema que detectaba en su realidad. Mientras tanto, las dudas de la maestra de 6º también aluden a que un recurso como el álbum ilustrado genere rechazo por parecer estar orientado a niños y niñas más pequeños. A esto se une la preocupación por que el alumnado de este grupo no ha trabajado durante el curso contenidos históricos y teme que encuentren dificultades al comprender la contextualización histórica o ubicar los hechos a nivel cronológico.

Pasando como tal al contenido de las sesiones que se prepararon sobre Clara Campoamor, en la primera se presentó su figura y el contexto histórico en el que vivió a través de un video sobre el contexto político y social de España en la primera mitad del siglo XX, así como la elaboración de una línea de tiempo con fichas plastificadas y un debate inicial sobre la situación de las mujeres en su época. Se plantearon cuestiones sobre el acceso a la educación, el trabajo y la participación política de las mujeres, reflexionando sobre las desigualdades existentes respecto a los hombres. Además, como actividad opcional se planteó el análisis y debate en torno a dos breves fragmentos de discursos pronunciados en las cortes por Clara Campoamor y Victoria Kent sobre el derecho al voto femenino y la participación igualitaria en la vida política, si bien las limitaciones de tiempo no permitieron implementar completamente esta actividad.

Sobre el desarrollo de esta sesión, a la hora de implementarla fue necesario realizar distintas adaptaciones debido a que surgieron algunos problemas. El primero de ellos surgió por el propio vídeo escogido, que esbozaba el contexto político de la primera mitad del siglo XX en España y, aunque se trataban los derechos y la situación de las mujeres, estos aspectos quedaban un tanto difuminados. La búsqueda de un recurso de estas características, que cumpliera con los criterios que nos habíamos marcado, reflejó las dificultades de acceso a recursos audiovisuales bien fundamentados históricamente y lo suficientemente amenos para el público infantil (Colomer y Morote, 2024). En el caso de la maestra de 5º, a estas dificultades iniciales se unieron los problemas de comprensión de este vídeo sobre el contexto histórico, el cual fue proyectado en dos ocasiones. La maestra detectó que muchos de los comentarios del alumnado tras ver el vídeo no nacían de una reflexión genuina, sino que repetían lo que ella misma decía o lo que creían que debían decir por “corrección política” (Ruiz-Guerrero, 2019), ante lo que planteó: “Yo les dije vale esto así no va a funcionar, si todo os parece bien y todo es sí y todo es a través de las ideas que yo os voy plasmando, aquí yo quiero gente muy activa”. Frente a respuestas orales “poco enjundiosas”, decidió cambiar la dinámica, apoyarse en la resolución de algunas preguntas por escrito y en materiales de refuerzo como la elaboración de la línea de tiempo que sugirió la maestra de 6º, dándoles más soporte para estructurar sus reflexiones. Por su parte, la maestra de 6º planteó que el principal problema derivado de trabajar en base al vídeo fue la escasa participación de buena parte del grupo, en particular de los chicos.

En la segunda sesión se proyectó el álbum ilustrado sobre la vida de Clara Campoamor, lo que permitió profundizar en su biografía y su lucha por el sufragio femenino,

generando un nuevo debate a partir de preguntas orientativas. Finalmente, en la tercera sesión el alumnado releyó el álbum y respondió una serie de preguntas abiertas y de reflexión sobre las dificultades que enfrentaban las mujeres en esa época, cómo Clara Campoamor representa un ejemplo que desafió los roles de género y cuál fue el impacto del sufragio universal en la sociedad.

Los problemas de comprensión y la escasa participación en la primera sesión contrastaron con el desarrollo de la segunda y la tercera sesión. La lectura e interpretación del álbum generó mayor implicación, especialmente al tratar temas como la educación segregada por sexos, el apoyo de mujeres y hombres a los derechos de las mujeres o el exilio que sufrió Clara Campoamor. Con todo, también se produjeron interpretaciones erróneas, como la de asumir que cuando la protagonista aparecía junto a algún hombre -como, por ejemplo, su hermano- este debía ser su pareja, lo que dio pie a reflexionar con el alumnado sobre por qué se producen estas malinterpretaciones.

De este modo, tanto el grupo de 5º como el de 6º se interesó por la segregación por sexo en las escuelas mediante los pasajes sobre la infancia y la juventud de Campoamor y, en particular, gracias una escena con un claro sentido alegórico que representa el patio de su escuela como el de una prisión (Figura 2). Así, al alumnado le llamó la atención no solo la educación diferenciada que se recibía en el momento sino también la propia separación física de niños y niñas. Por ejemplo, una alumna de 5º detectó cómo, tal y como las niñas iban creciendo, estas iban abandonando los estudios, así como el trato diferencial que recibían las pocas mujeres que alcanzan los estudios superiores. Además, el grupo de 5º quedó desconcertado ante la existencia de hombres que apoyaban los derechos del colectivo femenino, como el propio padre de Campoamor y algunos políticos, así como de mujeres que se oponían a estos derechos, como la madre o algunas maestras de la escuela. Ello permitió cuestionar algunas ideas preconcebidas sobre el apoyo a los derechos de las mujeres en función del género, por ejemplo, destacando que existieron hombres que respaldaron el sufragio femenino a pesar de que suponía una pérdida de privilegios para ellos.



Figura 2. Escena del patio del colegio. Fuente: Díaz-Reguera (2019)

Otro punto significativo para el alumnado de 5º fue el exilio de Clara Campoamor durante la dictadura franquista. Sorprendió que una intelectual, que había accedido a la universidad y que había llegado a ser política, tuviera que exiliarse por razones políticas, concretamente: “ellas y ellos consideraban que... lo que había conseguido era super positivo entonces ¿cómo la van a echar del país? Les expliqué lo que significaba exiliar entonces flipaban con eso”. La represión de las mujeres durante el franquismo y, en particular, la persecución ejercida por la dictadura también dio lugar a que en 6º el alumnado de origen venezolano trazara paralelismos con los motivos que hicieron migrar a buena parte de sus familiares y conocidos.

Por otro lado, el álbum ilustrado permitió que emergieran otros temas de interés en cada grupo, como en el caso de 6º en que, al tratar el derecho a voto y la participación en las elecciones, buena parte del alumnado mostró un discurso cínico o escéptico sobre la inutilidad de ejercer este derecho. En 5º, en cambio, podemos destacar el énfasis puesto por la maestra en que todo el alumnado comprendiera determinadas palabras y expresiones que aparecen en el álbum, especialmente por parte de aquellos y aquellas con un menor dominio del idioma. Así, expresiones como “mujer florero” sirvieron para razonar conjuntamente sobre qué connotaciones tiene esta frase hecha y criticar lo que representa.

En cuanto a la actividad final basada en preguntas abiertas y de reflexión, ambas docentes manifestaron que el resultado fue positivo pero mejorable, ya que buena parte del alumnado tuvo dificultades para comprender las cuestiones y desarrollar respuestas con profundidad más allá de frases con poco contenido o eslóganes. Este problema coincide con el detectado en trabajos similares, en los que parte de las respuestas del alumnado quedan en la mera “corrección política” y no muestran verdaderamente qué valoraciones hacen (Ruiz-Guerrero, 2019). A modo de ejemplo, al explicar qué problemas afrontaban las mujeres en esta época el alumno 5-07 manifestó que “El problema de no tener los mismos derechos por los roles de género y por eso no pueden estar”, o por parte del alumno 5-01: “Porque las mujeres problema los derechos”. Afirmaciones como estas se plantearon en algunos casos sin mayor reflexión ni profundización en ellas, algo que también sucedió al tratar de explicar las consecuencias de la aprobación del sufragio universal: “Qu uvo una gerra. I Clara Campoamor tuvo que auxiliarce para que no la mataran los militares” (alumno 5-05), o “Pues que lograron votar todas las mujeres pero los hombres siguieron mandando un poco en las mujeres” (alumna 5-17). Además de ser un reflejo de las dificultades que presentó el alumnado al expresarse por escrito, algunos de estos fragmentos sugieren ideas y situaciones con un trasfondo muy interesante para ahondar desde la perspectiva de género, aunque lamentablemente en estos casos no se fue más allá.

Con todo, aparecieron algunas respuestas más elaboradas como que Clara Campoamor desafió los roles de género de su época porque “Se hizo oír frente a miles de personas revelando su forma de pensar sobre los derechos humanos.” (alumna 6-01) o que “Los desafió mediante el voto y su esfuerzo para llegar a cargos muy importantes. Clara Campoamor opinaba que el primer paso hacia la igualdad era que las mujeres pudiesen votar, por eso luchó para conseguirlo.” (alumna 5-16). Respuestas

como estas fueron la excepción y, como apuntábamos, la valoración global de cuestiones como la relativa a los beneficios que tuvo el sufragio universal para hombres y mujeres fue muy mejorable, mostrando que la mayor parte del alumnado se quedó con la idea de que esto solo benefició a las mujeres, un resultado que se pudo deber a la formulación imperfecta de la actividad final.

5.2. Segundo ciclo de la investigación-acción: Alan Turing

Una vez finalizado el primer ciclo dedicado a la figura de Clara Campoamor nos reunimos para hacer un balance conjunto del desarrollo de estas sesiones e introducir ajustes (Elliott, 1990) en la planificación de actividades sobre Alan Turing. Los dos ajustes más significativos a este respecto fueron, por un lado, la preparación de unas preguntas de seguimiento y reflexión que el alumnado respondería por escrito tras visualizar el vídeo y conversar sobre el contexto histórico con las explicaciones de la docente; y, por otro lado, meditar detenidamente los enunciados de la actividad final para que fueran comprensibles y dirigir las actividades hacia aspectos cercanos al alumnado.

Con el fin de llevar a cabo esto último se optó por orientar parte de las actividades del ciclo y de los enunciados finales a relacionar el modelo tradicional de masculinidad con algo más cercano al alumnado, como las cualidades que se asocian típicamente a los héroes. Todo ello orientado a desmontar los ideales de valentía y fortaleza que personifican frecuentemente los hombres en narrativas sobre conflictos de distinta clase, así como a reflejar que la heroicidad de un individuo no tiene por qué depender de la fuerza física o la agresividad. Además, es preciso señalar que al riesgo que supone enfocar estas cuestiones fijándonos en una única persona por el peligro de caer en cierto individualismo, se suma el riesgo de que el alumnado terminara concluyendo erróneamente que Alan Turing representaba un modelo distinto de masculinidad por ser homosexual; confundiendo así la orientación sexual con determinados roles, comportamientos y actitudes frecuentemente asociados al género masculino. Por tanto, para evitar esta clase de malentendidos se procuró dedicar el tiempo suficiente a explicarlos.

Si atendemos a las expectativas de las maestras antes de llevar a cabo las sesiones sobre Alan Turing, ambas se mostraron optimistas y dispuestas a llevarlas a cabo, así como de poner a prueba los ajustes mencionados y abordar este nuevo personaje. Con todo, a la maestra de 5º le preocupaba que el propio contexto histórico a tratar y su peso en la cultura mediática, con la Segunda Guerra Mundial de trasfondo y la presencia de los nazis, terminara desviando la atención del alumnado.

Por lo que respecta a las sesiones de este segundo ciclo, en la primera se presentó la figura de Alan Turing y el contexto histórico en el que vivió mediante un video que explicaba la Segunda Guerra Mundial como marco de referencia. A partir de esto, se propuso un debate en torno a las funciones que desempeñaban hombres y mujeres en tiempos de guerra, la vida de quienes no estaban en el frente y la importancia de trabajos y contribuciones más allá de las de carácter militar que también fueron fundamentales en el desarrollo y desenlace del conflicto.

En la segunda sesión se proyectó el álbum ilustrado sobre la vida de Alan Turing, guiando su lectura para profundizar en su biografía. A partir de la lectura, se generó un debate en el aula para reflexionar sobre sus cualidades y el escaso reconocimiento que recibió. En la tercera sesión, tras hacer una relectura del álbum al comenzar, el alumnado respondió una serie de preguntas abiertas y de reflexión sobre las cualidades de Turing, el concepto de “héroe” en su época, su propio punto de vista sobre si fue o no un héroe, al mismo tiempo que se buscaron posibles paralelismos entre qué representaron Clara Campoamor y Alan Turing vistos desde una perspectiva de género.

Para el caso de la maestra de 5º, las sesiones estuvieron marcadas en buena medida por dificultades técnicas y de planificación. El vídeo contextual suscitó algunas conexiones interesantes -como el vínculo que el alumnado estableció con conflictos actuales que, o bien conocen a través de los medios de comunicación o que les tocan de cerca personalmente o a nivel familiar, como el conflicto israelí-palestino, la guerra de Ucrania o el conflicto de Cachemira entre India y Pakistán-, pero también puso de manifiesto importantes carencias de comprensión: “les costó mucho responder las preguntas del contexto e incluso algunos lo dejaron en blanco”, explica la docente. A esto se sumó para la maestra de 5º la dificultad que supuso tener que espaciar las sesiones por cuestiones de calendario, lo que hizo que se perdiera en buena medida el hilo conductor: “me costaba mucho hacer el efecto arrastre de recordad esto, recordad aquello, ¿os acordáis de tal?”. Mientras tanto, la maestra de 6º valoró positivamente la fluidez y conexión entre las sesiones, así como el vídeo y las actividades sobre el contexto histórico que resultaron más amenas y fomentaron la participación del grupo en los debates posteriores.

En ambos grupos la lectura del álbum ilustrado sobre Turing fue bien recibida y generó reflexiones interesantes. El grupo de 6º realizó una lectura muy atenta que, por ejemplo, les llevó a reparar en detalles como una manzana que aparece en muchas escenas y que guarda relación con la muerte por envenenamiento de este personaje histórico. Aspectos como este no fueron identificados durante la lectura por parte el grupo de 5º que, pese al interés, participó menos en comparación con las actividades del ciclo anterior.

Por otro lado, un aspecto relevante que cabe remarcar es que, cuando el grupo de 6º concluyó la lectura del álbum y supieron que Alan Turing era homosexual -información que aparece en las últimas páginas-, comenzaron a realizar una reinterpretación de muchas escenas en función de esto y a destacar aquellas en que aparecía con otros hombres. Fue el caso de una escena (Figura 3) que representa el momento en que, tras comprobar que se había conseguido descifrar la máquina Enigma, los científicos celebraban este logro y uno de ellos aparecía pasando el brazo por detrás de Turing en señal de afecto. Ese “abrazo” fue visto por algunos alumnos como una muestra de que el protagonista era homosexual, lo que dio pie a un extenso diálogo con el que reflexionar y desmontar algunos prejuicios habituales sobre las muestras de afecto entre hombres (García-Luque y De la Cruz, 2019).

Sobre las repuestas del alumnado en la actividad final en base a preguntas abiertas y de reflexión, prácticamente todos ellos y ellas coincidieron en señalar que se debe



Figura 3. El equipo de Turing celebra que el descifrado funciona.
Fuente: Sánchez-Vergara (2021)

considerar a Alan Turing como un héroe a pesar de no contar con las cualidades típicas que se les atribuyen a estos (valentía, fuerza física...), y en algunos casos incluso aprovecharon para cuestionar la idea de héroe que trasladan “los de Marvel” u optaron por enfatizar otras aptitudes: “Si, Alan Turing fue un héroe, por que gracias a el termino la guerra (...). Si existen [diferentes tipos de héroes], por ejemplo Alan Turing el fue un héroe sin tener que luchar, el fue un héroe con inteligencia y no con armas.” (alumno 5-08). Mientras tanto, la búsqueda de puntos en común entre qué representaron Clara Campoamor y Alan Turing se centró en los logros que alcanzaron o sus características, y no tanto en qué representó cada uno vistos desde una perspectiva de género. Así, algunas respuestas plantearon: “Sí tiene algo en común porque los dos eran valientes y lograron hacer algo importante” (alumna 5-07) o “Sí tienen en común una determinación para lograr cosas grandes, valentía, concentración, inteligencia, no rendirse y trabajadores.” (alumno 5-19). Este resultado nos pareció insuficiente por no reflejar de manera explícita qué representan ambas figuras en comparación con los modelos de feminidad y masculinidad imperantes en su momento, lo que nos llevó a pensar en la necesidad de plantear estas cuestiones de forma más específica, por ejemplo, resaltando más la dimensión de género en los enunciados planteados.

Lamentablemente, para el caso de Turing en particular, desde la perspectiva de las maestras trabajar a este personaje no terminó de romper con la imagen de fortaleza y agresividad del héroe masculino tradicional. Pese a que las respuestas de buena parte del alumnado en la actividad final sí lo consideraron un héroe porque contribuyó al fin del conflicto sin haberse impuesto por la fuerza ni haber desarrollado ninguna clase de armamento, la maestra de 5º mostró sus dudas sobre que dichas afirmaciones sean verdaderamente un reflejo de cómo perciben a este personaje: “[para ellos y ellas] un

héroe es alguien aguerrido y a Turing no se le puede considerar tal cosa". En la misma línea se expresó la maestra de 6º: "yo creo que a Alan Turing ellos no lo consideran un héroe, no, me refiero que no se han quedado con esa... con esa imagen de que así es un héroe". De hecho, a modo de reflexión final la maestra de 6º concluyó: "es como que el discurso de la igualdad sí que lo tienen asumido tal cual pero luego a la hora de la verdad, no lo llevan a cabo en sus vidas", reflejando así la distancia que existe entre qué percibe la docente a nivel declarativo en su alumnado y qué lenguaje, roles y actitudes ve en ellos y ellas, o en cómo asumen la igualdad en su realidad presente y en sus expectativas de futuro.

Mientras tanto, sobre el uso de álbumes ilustrados para tratar contenidos históricos, las percepciones de las maestras evolucionaron significativamente. Si bien en las reuniones previas mostraron su escepticismo por si el alumnado los consideraba como cuentos para niños y niñas mucho más pequeños, tras trabajar con ellos ambas docentes expresaron con seguridad: "para mí lo de los álbumes ilustrados ha sido todo un descubrimiento" (maestra de 5º) y "a mí es lo que más me costaba verlo y es lo que mejor ha funcionado" (maestra de 6º), poniendo de relieve que la lectura e interpretación conjunta fue clave para involucrar al alumnado y debatir sobre los significados que se podían extraer de cada página (Luna et al., 2024; Serrano-Mariezkurrena y Luna, 2023).

6. Conclusiones

Los procesos de investigación-acción establecen que la última fase del ciclo es la reflexión y evaluación de los efectos que tuvieron las acciones implementadas (Palomero-Illardia, 2020), por lo que a modo de balance final podemos destacar varios aspectos significativos que están conectados con el doble objetivo que seguimos: analizar las percepciones de dos maestras sobre el abordaje los modelos de masculinidad y feminidad a través personajes históricos; y examinar sus percepciones al utilizar álbumes ilustrados para tal fin.

Respecto al tratamiento de los modelos de masculinidad y feminidad a través de personajes históricos, ambas docentes resaltan el gran interés despertado por estas dos figuras y la importancia de la contextualización histórica para llevar a cabo un acercamiento más rico a los personajes, al momento en que vivieron y a cómo desafilaron los modelos y roles de género imperantes en su época. Además, las dos docentes expresan que, si bien tras las sesiones no percibieron un cambio drástico en su alumnado sobre cómo entienden los modelos de masculinidad y feminidad, sí consideran que estas actividades han dejado huella y que posiblemente esto se pondrá de manifiesto más adelante, tal y como vayan creciendo y asentando su personalidad. Con todo, esto no debe hacernos olvidar que siguen permaneciendo obstáculos como el detectado por la maestra de 6º, quien percibe que, aunque su alumnado asume la igualdad a nivel de discurso, en la práctica no lo reflejan en algunos de sus comportamientos ni en sus expectativas de futuro, mostrando así una brecha entre el discurso que expresan y su forma de actuar.

Sobre el desarrollo de los dos ciclos de la investigación-acción quedó la impresión de que con el primero (Clara Campoamor) se alcanzaron los resultados esperados, mientras que con el segundo (Alan Turing) solo se alcanzaron parcialmente. Más allá de las diferencias que existen entre un personaje y otro, los propios álbumes y cómo cuentan su biografía, o los problemas de distinta clase que surgieron durante la implementación, así como el margen de mejora que detectamos en las actividades sobre Turing, sí hemos percibido más problemas al tratar de desmontar los modelos de masculinidad que los de feminidad. Esto podría estar conectado con las dificultades detectadas por investigaciones previas (Boix-Vicente, 2024a; García-Luque y De la Cruz, 2019), que enfatizan el fuerte arraigo de muchos estereotipos sobre las normas, comportamientos, capacidades y habilidades con las que deben contar los hombres y que a menudo no se cuestionan lo suficiente en las aulas.

Respecto al empleo de los álbumes ilustrados, estos han demostrado ser un recurso literario muy rico para tratar contenidos de Ciencias Sociales tal y como han puesto de manifiesto trabajos previos (Luna et al., 2024; Ruiz-Guerrero, 2019). Esto fue algo especialmente destacable para buena parte del grupo de 6º, a los que no les suelen despertar mucho interés los contenidos históricos y que por medio del álbum se sumergieron por completo en las cuestiones y debates realizados. No obstante, más allá del interés del alumnado debemos destacar la percepción de ambas docentes sobre estos recursos que, a pesar de su escepticismo inicial, enfatizaron la utilidad de los álbumes ilustrados, reconociendo que la lectura e interpretación conjunta de estos fue muy enriquecedora para extraer y discutir ideas.

Un punto clave de esta investigación-acción fue el peso otorgado, antes de la lectura del álbum, a la contextualización histórica y a de qué modo el género condicionaba la vida de las personas en aquella época. Junto a las explicaciones y actividades introductorias planteadas por las docentes, los vídeos empleados fueron de utilidad, aunque con distintos matices, ya que fue necesario preparar preguntas concretas para que el alumnado plasmara sobre el papel qué extraía de estos recursos y debates. Además, encontramos un obstáculo significativo como es el acceso a recursos audiovisuales adaptados al público infantil que estén bien fundamentados historiográficamente (Colomer y Morote, 2024), lo que revela la necesidad de elaborar y difundir recursos de esta clase para no depender de materiales audiovisuales creados con poco rigor, que reproducen narrativas que ya deberían estar superadas o que simplemente generan desinterés al alumnado por no ser atractivos a nivel audiovisual.

Por otro lado, no queremos dejar de señalar lo enriquecedora que ha sido esta investigación-acción para los tres participantes. Además de las interesantes conversaciones y reflexiones compartidas por los tres, las docentes destacan la utilidad de este método para comprender y mejorar el tratamiento de contenidos concretos de forma sistemática, a lo que se añade que llevarlo a cabo en paralelo a otra compañera ha facilitado todo el proceso y ha sido un apoyo inmediato a los problemas e inquietudes que aparecían de manera imprevista. En esta línea, la investigación-acción ha representado un espacio de colaboración en el que conversar y discutir aspectos tanto específicos como generales de la innovación didáctica (Castellví et al., 2023; Delgado-

Algarra, 2017), desde cómo enfocar actividades concretas y sus efectos, hasta la reflexión sobre la propia labor docente y su alcance.

Finalmente, además de las limitaciones mencionadas a lo largo del artículo, podemos señalar otras que presenta este trabajo, como las relativas al número de profesorado y alumnado involucrado, a la brevedad de las intervenciones y a los problemas con la distribución temporal que surgieron a raíz de ser desarrolladas hacia final de curso, lo que dificultó el seguimiento y que se pudiera profundizar más en los temas tratados. Además, no hemos dispuesto de instrumentos específicos con los que recoger información de manera sistemática sobre cómo valora el alumnado la realización de esta clase de actividades, mientras que la proyección de los álbumes en lugar de la lectura con ejemplares físicos también representó una limitación por la experiencia tan distinta que supone acercarse a estas narraciones en un formato u otro.

Consideramos que limitaciones como estas o como las apuntadas previamente pueden ser de utilidad con vistas a futuros trabajos en los que reservar más tiempo para abordar en mayor detalle los modelos de masculinidad y feminidad o implicar a más docentes y grupos de alumnado. Todo ello con el propósito de ofrecer experiencias de aprendizaje que, desde la enseñanza de las Ciencias Sociales, establezcan la categoría "género" como un elemento central con el que comprender los fenómenos sociales y que contribuyan a educar en igualdad.

7. Contributor Role Taxonomy (CRediT)

1. Conceptualización: J.C.B., B.D.L., A.M.; 2. Curación de datos: J.C.B., B.D.L., A.M.; 3. Análisis formal: J.C.B., B.D.L., A.M.; 4. Adquisición de fondos: J.C.B., B.D.L., A.M.; 5. Investigación: J.C.B.; 6. Metodología: J.C.B.; 7. Administración del proyecto: J.C.B., B.D.L., A.M.; 8. Recursos: J.C.B., B.D.L., A.M.; 9. Software: J.C.B.; 10. Supervisión: J.C.B., B.D.L., A.M.; 11. Validación: J.C.B.; 12. Visualización: J.C.B.; 13. Redacción - borrador original: J.C.B.; 14. Redacción - revisión y edición: J.C.B., B.D.L., A.M.

Orden de firma: los tres autores han contribuido equitativamente a este trabajo y firman por orden alfabético.

Conflictos de intereses: los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

8. Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado en el marco de los proyectos "ACORD: Acció col·laborativa i recerca docent", financiado por la Conselleria d'Educació, Cultura, Universitats i Ocupació de la Generalitat Valenciana y del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por el MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por "FEDER Una manera de hacer Europa".

9. Referencias

- Abadía, X. (2018). *Frank: la increíble historia de una dictadura olvidada*. Dibbuks.
- Aristondo, N., Gillate, I., Ibañez-Etxeberria, A. y Castrillo, J. (2025). Hacia una enseñanza inclusiva de la historia: Estudio de caso sobre la integración de la perspectiva de género en Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 48, 61–74. <http://dx.doi.org/10.7203/dces.48.30234>
- Asensi, E. y Calzado, A. (2024). Las representaciones del profesorado en formación sobre las identidades nacionales, de género y sociopolíticas en el Museo de Historia de Valencia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 47, 57–72. <https://doi.org/10.7203/dces.47.29428>
- Bage, G. (1999). *Narrative Matters: Teaching and Learning History through Story*. Falmer Press.
- Bel, J. C. y Fita, I. (2021). Estudiar las migraciones en perspectiva histórica: una intervención didáctica para desarrollar la imaginación histórica en 4º de Educación Primaria. En D. Parra y X. M. Souto (Eds.), *El profesorado como agente de cambio* (pp. 117–132). Nau Llibres.
- Boix-Vicente, A. M. (2024a). Cuando enseñar se torna en desafío: obstáculos y estrategias a la hora de insertar la perspectiva de género en las aulas de historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 47, 73–88. <https://doi.org/10.7203/dces.47.29445>
- Boix-Vicente, A. M. (2024b). Mujeres bajo la dictadura franquista: manuales escolares y representaciones del alumnado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 81–101. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.14.05>
- Cacheda, M. (2022). Coeducación patrimonial en museos y patrimonio histórico-artístico: una herramienta didáctica para aplicar la perspectiva de género durante la mediación en educación patrimonial. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 3–20. <https://doi.org/10.7203/dces.42.21715>
- Castellví, J., Marolla, J. y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 11–120). Octaedro.
- Cavalcanti, L. de S. (2010). La investigación-acción colaborativa en la formación continuada de profesores de Geografía: una experiencia de sociedad entre universidad y red pública de enseñanza básica en Goiânia/Goiás-Brasil. En R. M. Ávila, P. Rivero, y P. L. Domínguez-Sanz (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 283–291). Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Colomer, J. C. y Morote, Á. F. (2024). El tratamiento de la identidad nacional española en recursos audiovisuales de naturaleza didáctica: el caso de los “youtubers” españoles. En R. A. Rodríguez-Pérez, F. J. Trigueros-Cano, y A. Antolinos-Sánchez (Eds.), *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos* (pp. 100–109). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/90032-1>
- Delgado-Algarra, E. J. (2015). Investigación acción participativa como impulsora de la ciudadanía democrática y el cambio social. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 1–11. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1439>
- Delgado-Algarra, E. J. (2017). Investigación-acción y participación democrática para el desarrollo profesional del profesorado de Ciencias Sociales. *RihumSo: Revista de Investigación del*

- Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, 6(11), 1–13.*
<https://doi.org/10.54789/rihumso.17.6.11a.1>
- Díaz-Lara, C. (2024). Mujeres de la independencia: una propuesta didáctica sobre género y diversidad. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 114, 17–24.
- Díaz-Lara, C., Bel, J. C. y Miguel-Revilla, D. (2025). Exploring depictions of women in history: a critical analysis of visual portrayals in secondary education textbooks. *Pedagogy, Culture and Society*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2524515>
- Díaz-Reguera, R. (2019). *Clara Campoamor. El primer voto de la mujer*. NubeOcho.
- Díez-Bedmar, M. C. (2019). Educación histórica con perspectiva de género: Resultados de aprendizaje y competencia docente. *Futuro Del Pasado*, 10, 81–122. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.003>
- Díez-Bedmar, M. C. y Fernández-Valencia, A. (2019). Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. *Clio. History and History Teaching*, 45, 1–10. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019455439
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Egan, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Amorrortu.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Éthier, M. A. y Lefrançois, D. (2024). *Bringing History to Life: Teaching Fact and Fiction*. University of Ottawa Press.
- Fernández-Valencia, A. (Coord.). (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis.
- García-Luque, A. y De la Cruz, A. (2019). La didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción de masculinidades alternativas: libros de texto a debate. *Clio: History and History Teaching*, 45, 99–115. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458642
- García-Luque, A. y De la Cruz, A. (2022). Masculinidad hegemónica versus masculinidades igualitarias: una aproximación teórica. *Revista de Estudios de Juventud*, 125, 33–47. <https://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/revista-de-estudios-de-juventud-125-violencia-de-genero-en-la-juventud>
- García-Monteagudo, D. y Larchen, A. (2024). Resultados de la Investigación-acción en un proyecto de formación docente en educación rural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2), 93–116. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98481>
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Morata.
- Gobierno de España. 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. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- González, M. P. (2024). Ver, leer y decir. Observar clases de historia para la investigación y la formación docente. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 46, 57–72. <https://doi.org/10.7203/dces.46.28590>

- Goyette, G. y Lessard-Hébert, M. (1988). *La investigación-acción: sus funciones, sus fundamentos y su instrumentación*. Laertes.
- Grez-Cook, F. (2024). Transformando las representaciones sociales sobre la historia y los historiadores en estudiantes de enseñanza básica: Una investigación-acción. *Educación y Humanismo*, 26(46), 23–41. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6648>
- Jardón, P. (2021). Una educación inclusiva de género crítica con perspectiva ¿Cómo incorporar la historia de las mujeres si yo no la estudié? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 103, 29–33.
- Llusà, J. (2016). Una investigación-acción sobre tiempo histórico. *Revista de Historia y Geografía*, 35, 103–123. <https://ediciones.ucsh.cl/old/index.php/RHyG/article/view/347>
- Luna, U., Serrano-Mariezkurrena, A. y Echeberria-Arquero, B. (2024). Memoria democrática y álbumes ilustrados en la formación inicial del profesorado. *Clio. History and History Teaching*, 50, 196–210. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.20245010748
- Martínez-Rodríguez, R., López-Torres, E., Sánchez-Agustí, M. y Miguel-Revilla, D. (2024). Personajes históricos en la Educación Primaria: ¿quiénes y para qué? La visión de los profesores en ejercicio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 27(2), 19–33. <https://doi.org/10.6018/reifop.604501>
- Massip, M. y Castellví, J. (2019). Poder y diversidad. Los aportes de la Interseccionalidad a la didáctica de las ciencias sociales. *Clio. History and History Teaching*, 45, 139–154. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2019458646
- Moreno, A. (1986). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Lasal.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX – Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/457981>
- Ortega-Sánchez, D. y Juez-Fuentespina, V. (2021). Deconstruyendo identidades de género: análisis de los roles narrativos de la bruja en la literatura infantil. *A/LIJ. Anuario de Investigación En Literatura Infantil y Juvenil*, 19, 93–114. <https://doi.org/10.35869/alij.v0i19.3717>
- Palomero-Illardia, I. (2020). Investigación-acción en la enseñanza de la historia: Simulación arqueológica en entornos educativos formales. *Psychology, Society & Education*, 12(3), 259–273. <https://doi.org/10.25115/psye.v12i3.2467>
- Peinado, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 28, 3–20. <https://doi.org/10.7203/dces.28.3734>
- Penyas, A. (2017). *Estamos todas bien*. Salamandra Graphic.
- Rausell, H. (2017). Ilustración y género. Los modelos de masculinidad presentes en la asignatura de H^a de España. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 32, 93–108. <http://dx.doi.org/10.7203/dces.32.9777>
- Romero, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 9, 14–40. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>

Ruiz-Guerrero, L. (2019). *La construcción de ciudadanía en educación primaria a partir de lo literario: un estudio sobre las aplicaciones didácticas del álbum ilustrado desde un enfoque interdisciplinar* [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. DIGITUM – Repositorio Digital de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/84803>

Ruiz-Guerrero, L. y Molina-Puche, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para Educación Primaria a partir de un caso paradigmático: "Eric", de Shaun Tan. *Contextos Educativos*, 22, 63–78. <https://doi.org/10.18172/con.3084>

Ruiz-Guerrero, L. y Molina-Puche, S. (2020). Redimensionar simbólicamente el Holocausto: álbumes ilustrados para su abordaje en Educación Primaria. *Clio. History and History Teaching*, 46, 110–121. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465279

Saenz del Castillo, A. (2015). ¡La Enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 29, 43–59. <https://doi.org/10.7203/dces.29.3820>

Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (3.^a ed.). SAGE.

Salinas, J. J., Castellví, J. y Camus, P. (2020). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Sophia Austral*, 26, 325–347. <https://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaustral/article/view/363>

Sánchez-Vergara, M. I. (2017). *Gloria Fuertes*. Alba.

Sánchez-Vergara, M. I. (2019). *Rosa Parks*. Alba.

Sánchez-Vergara, M. I. (2021). *Alan Turing*. Alba.

Serrano-Mariezkurrena, A. y Luna, U. (2023). Álbumes ilustrados para trabajar las migraciones. Una propuesta interdisciplinar para la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 98(37.2), 253–270. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.95644>

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

