

# MUSEOS, EDUCACIÓN HISTÓRICA Y MIGRACIONES. NARRATIVAS RENOVADAS PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

*Museums, Historical Education and Migration.  
Renewed Narratives for Democratic Coexistence*

María del Mar Felices de la Fuente\*

Universidad de Almería, España  
<https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

Marcos Rebollo Fidalgo

IES Valle del Saja, Cantabria  
<https://orcid.org/0009-0000-9389-6026>

Encarna Lago González

Rede Museística Provincial de Lugo  
<https://orcid.org/0000-0002-5934-3636>

Lucía Fernández Rodríguez

Universidad de Almería, España  
<https://orcid.org/0009-0007-9019-7933>

## Palabras clave

Museos  
Educación histórica  
Migraciones  
Democracia  
Convivencia  
Formación inicial  
de profesorado

**RESUMEN:** La educación histórica debe promover una formación crítica que enfrente importantes desafíos como la defensa de la democracia. Para ello, tratar problemáticas con perspectiva histórica es esencial. El presente estudio analiza los resultados de una propuesta formativa para futuros docentes de Educación Primaria, que aborda las migraciones como fenómeno histórico e integra actividades centradas en el uso de fuentes de museos para favorecer el pensamiento y la conciencia histórica. Los resultados muestran un impacto positivo en la comprensión de las migraciones como derecho básico, aunque se detectan ciertos prejuicios y limitaciones en las habilidades críticas y argumentativas de los participantes.

## Keywords

Museums  
Historical Education  
Migration  
Democracy  
Coexistence  
Teacher Training

**ABSTRACT:** Historical education should promote critical thinking in order to address important challenges such as the defence of democracy. To this end, it is essential to approach problems from a historical perspective. This study analyses the results of a training programme for future Primary School teachers, which integrates migration as a historical phenomenon and includes activities focused on the use of museum sources to promote historical thinking and historical awareness. The results show a positive impact on the understanding of migration as a basic right, although certain prejudices and limitations in the participants' critical and argumentative skills were detected.

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** María del Mar Felices de la Fuente. Universidad de Almería (España) – [marfelices@ual.es](mailto:marfelices@ual.es) – <https://orcid.org/0000-0003-3236-0177>

**Cómo citar / How to cite:** Felices de la Fuente, María del Mar; Rebollo Fidalgo, Marcos; Lago González, Encarna; Fernández Rodríguez, Lucía (2026). «Museos, educación histórica y migraciones. Narrativas renovadas para una convivencia democrática», *Cabás*, 35, 121-135. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28223>).

Recibido: 29 enero, 2026; aceptado: 13 marzo, 2026.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



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

## Gako-hitzak

Museoak  
Historia-hezkuntza  
Migrazioak  
Demokrazia  
Bizikidetzak  
Irakasleen hasierako  
prestakuntza

**LABURPENA:** Historia-hezkuntzak prestakuntza kritikoa sustatu behar du, erronka garrantzitsuei aurre egin ahal izateko, hala nola demokrazia defendatzeko. Horretarako, funtsezkoa da arazoei historiaren ikuspegitik begiratzea. Azterlan honetan, Lehen Hezkuntzako etorkizuneko irakasleentzako prestakuntza-proposamen baten emaitzak aztertzen dira; proposamen horrek fenomeno historikotzat hartzen ditu migrazioak, eta museoetako iturrien erabileran oinarritutako jarduerak ditu pentsamendu eta kontzientzia historikoa sustatzeko. Emaitzen arabera, eragin positiboa du migrazioak oinarritzeko eskubidetzat hartzeko garaian, baina zenbait aurreiritzi eta muga hauteman dira parte-hartzaileen trebetasun kritiko eta argudiozkoetan.

## 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia y sus usos públicos pueden servir para propagar discursos y narrativas que refuercen la división y el enfrentamiento o, por el contrario, para fomentar la comprensión y la unidad (Consejo de Europa, 2024). En el contexto actual, marcado por la globalización, las tensiones geopolíticas, la desigualdad y la proliferación de información, los riesgos de que la historia sea manipulada son significativos. Por ello, la educación histórica debe ser crítica y debe basarse en los principios de la cultura democrática, para procurar la comprensión de los procesos históricos, la interpretación de la realidad y la promoción de alternativas que aseguren la coexistencia y la justicia social (Gómez, Rebollo, Lago y Moreno, 2024). La enseñanza de la historia debe dirigirse, por tanto, a enfrentar desafíos reales como los problemas de convivencia, los ataques a la democracia y el aumento de discursos de odio que se amplifican a través de la desinformación y las redes sociales (Izquierdo-Montero y Aguado-Odina, 2020). En consecuencia, desde hace años se está redefiniendo la forma de enseñar esta materia para promover el pensamiento crítico, la multiperspectiva y los valores democráticos (OHTE, 2023), apostando por la indagación histórica, el tratamiento de problemáticas y la introducción de prácticas docentes innovadoras (Fuster, 2023).

### 1.1. Educación histórica para pensar el presente y el futuro

Atendiendo a lo señalado, la educación histórica debe proyectarse desde planteamientos que superen el modelo tradicional y promuevan el desarrollo de competencias de pensamiento histórico y conciencia histórica para contribuir a la formación ciudadana democrática (Miralles y Gómez, 2021). Ambos enfoques, pensamiento histórico y conciencia histórica, se interpretan como vías de innovación en los procesos de aprendizaje-enseñanza de la historia que contribuyen al alcance de las finalidades sociales que se proponen para esta materia. Así, mientras el pensamiento histórico se relaciona en mayor medida con aspectos metodológicos vinculados a la investigación histórica y el uso de fuentes, la conciencia histórica conecta más con los usos públicos de la historia y el sentido social y democrático que esta debe tener para comprender y participar en el presente y el futuro.

Por lo que respecta al pensamiento histórico, este se define como un conjunto de habilidades cognitivas y procedimentales que permiten a los estudiantes comprender, analizar e interpretar el pasado de manera rigurosa (Seixas, 2017). Se trata de un modelo que ofrece una mayor conexión con la práctica educativa, otorgando importancia a la disciplina y a su método científico, a la par que conjuga conceptos sustantivos de primer orden y conceptos metodológicos o de segundo orden (Domínguez, 2015). Una de las propuestas más aplicables a la realidad educativa para la adquisición de competencias de pensamiento histórico es la de Seixas y Morton (2013), que se concreta en seis conceptos: relevancia histórica de los hechos, cambios y continuidades, causas y consecuencias, análisis de evidencias, adopción de perspectiva histórica y dimensión ética de la historia. Desde este modelo es posible observar la utilidad de

la historia para comprender problemas históricos, pues se incide en su vinculación con el presente y orienta las acciones de las personas favoreciendo así la conciencia histórica.

En cuanto a la conciencia histórica, esta se refiere a la capacidad de los individuos para relacionar el pasado con el presente y proyectar el futuro (Rüsen, 2004; Van Drie y Van Boxtel, 2008). La conciencia histórica no se relaciona simplemente con el conocimiento del pasado, sino con la manera en que ese conocimiento se integra en la comprensión del mundo actual y en la toma de decisiones para el futuro (Rüsen, 2005). Este tipo de aprendizaje permite, por tanto, orientarse en el tiempo, dar sentido a las experiencias temporales, identificar legados del pasado en el presente, contextualizar problemáticas contemporáneas, proyectar futuros posibles y desarrollar una identidad propia y colectiva.

## **1.2. Temas controvertidos con perspectiva histórica para educar en cultura democrática: las migraciones**

Una de las principales propuestas para la enseñanza de la historia en la actualidad, se basa en el tratamiento de problemas sociales con perspectiva histórica. Como han señalado algunos autores (Santisteban, 2019; Ortega-Sánchez, 2022) trabajar problemas como contenidos educativos promueve la ciudadanía activa y desarrolla habilidades de pensamiento crítico-reflexivo para abordar los desafíos sociales. Entre las problemáticas con perspectiva histórica más relevantes en la actualidad destacan las migraciones —temática central de la situación de aprendizaje (en adelante SdA) que abordaremos en este estudio—, las cuales constituyen uno de los fenómenos más constantes en la historia de la humanidad. Analizarlas desde una perspectiva histórica, promoviendo competencias de pensamiento y conciencia histórica, permite comprender la complejidad de estos procesos en el pasado y el presente, y ofrece herramientas para desmitificar estereotipos. Sirve además para construir una visión más empática e informada de la realidad social contemporánea y para promover una ciudadanía comprometida con los valores democráticos, los Derechos Humanos y la cohesión social (Simón, Rebollo, Alcántara y Cózar, 2025).

Poner el foco de atención en los procesos migratorios, permite observar que la historia de la humanidad está íntimamente relacionada con la historia de la movilidad humana (Luthi, 2018), y que la migración no es un hecho únicamente actual o excepcional, sino que ha sido una constante a lo largo de la historia (Livi Bacci, 2012). En este sentido, reconocer que los patrones migratorios actuales, con sus características específicas, comparten similitudes estructurales con movimientos de población históricos (como los desarrollados durante la antigüedad, la Edad Media, la expansión europea hacia América en los siglos XVI-XVIII, o los flujos laborales del siglo XIX y XX), ayuda a deconstruir la percepción de las migraciones como un fenómeno «nuevo» o «anormal» y fomenta una visión más compleja del fenómeno, entendiéndolo como una realidad intrínseca a la historia de las personas.

En la actualidad, los movimientos de personas se asocian a guerras, conflictos, violencia, pobreza extrema, inseguridad, hambre y desastres climáticos, entre otros motivos, y afectan a casi trescientos millones de personas en el mundo (McAuliffe & Oucho (2024). La transcendencia de las migraciones las convierte en uno de los principales temas de debate político y social, que con frecuencia se instrumentaliza para generar inquietud o miedo, ganar votos, presionar a otros países, consolidar poder o justificar acciones que, en ocasiones, no respetan los derechos fundamentales. La difusión de información errónea y la politización han provocado además actitudes de rechazo y miedo hacia la población migrante. Así lo manifiesta el informe anual de «Monitorización del discurso de odio en redes sociales», realizado por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE, 2025), donde se recoge que el principal grupo diana de los discursos de odio son las personas extranjeras.

Sin embargo, pese a la importancia histórica de las migraciones y su centralidad para la configuración de las sociedades, lo cierto es que no ocupan un lugar privilegiado en los currículos educativos, lo que obstaculiza la comprensión del proceso y limita las posibilidades que ofrece este tema para favorecer la conciencia histórica.

### 1.3. Educación histórica, museos y formación de ciudadanía

Tomando en cuenta los nuevos enfoques de la educación histórica, que integran el trabajo con problemáticas y el desarrollo de narrativas alternativas, sumamos además el potencial de la educación patrimonial como herramienta fundamental para procurar aprendizajes sociales e históricos. En los últimos años, han proliferado los estudios que han explorado las conexiones entre la educación histórica, la educación patrimonial y la formación de ciudadanía crítica y democrática (Cuenca, Molina y Martín, 2018; Gómez, Lago y Rebollo, 2024). Al respecto, los planteamientos que propone la educación histórica conectan perfectamente con los programas educativos de museos, los cuales, desde hace años, están experimentando una renovación en consonancia con la Nueva Museología, impulsada por el MINOM (Movimiento Internacional por una Nueva Museología), que implica, entre otros aspectos, decolonizar los museos y dar visibilidad a diversos colectivos y realidades (Sandell, 2011), reinterpretando las narrativas de sus piezas y modificando tanto los sujetos como los relatos que proyectan al público (Fernández y Martínez, 2025).

Con ello, y siguiendo las directrices propuestas por la UNESCO (2025), que reconoce estos espacios culturales como esenciales para el desarrollo y la integración de los individuos, se busca confrontar prejuicios y favorecer una comprensión inclusiva de la diversidad cultural, que permita romper con los discursos de odio e introducir nuevas narrativas que discutan las visiones nacionalistas o etnográficas.

El potencial didáctico y educativo del patrimonio museístico para generar una historia crítica y para reflexionar sobre temas relevantes con perspectiva histórica, ha sido integrado en la SdA que se analiza en este estudio. Su objetivo ha sido que el alumnado participante en la investigación reflexione sobre las migraciones como un fenómeno histórico estructural, constante y decisivo en la formación de las sociedades, que tiene continuidad en el presente. Para ello, se han empleado piezas de museos y diversos textos y fuentes que son analizadas y trabajadas, con el fin de contribuir a la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica. De este modo, el estudiantado ha podido imitar el trabajo del historiador, construyendo sus propias narrativas y siendo conscientes de la complejidad de interpretar el pasado.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación es evaluar los resultados de una SdA titulada «Migrar nos hace humanos<sup>1</sup>», que busca desarrollar competencias históricas y ciudadanas, así como conciencia histórica sobre los procesos migratorios. Para ello, se han planteado dos objetivos específicos:

- O.E.1. Identificar las concepciones iniciales del alumnado sobre las migraciones antes de la intervención.
- O.E.2. Evaluar el impacto formativo de la SdA en las actitudes y habilidades de pensamiento y conciencia histórica del alumnado.

---

<sup>1</sup> Esta situación de aprendizaje puede consultarse en la página web de Caleidoscopio: <https://caleidoscopio.cloud/>

## 2.2. Diseño metodológico

El presente estudio se enmarca en una investigación evaluativa, de enfoque cualitativo, que emplea un diseño cuasi-experimental con una fase de recogida de información pre-intervención y una fase de recogida de información post-intervención, orientadas a valorar la influencia y el impacto formativo de la intervención educativa (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). La recogida de información pre-intervención se realizó a través de dos preguntas iniciales abiertas sobre la problemática actual de las migraciones. La recogida de información post-intervención se realizó a través de la elaboración de un ensayo argumentativo, elaborado tras finalizar la SdA, en el que se retomaron las mismas preguntas iniciales.

Para el análisis de las preguntas abiertas y de los ensayos se ha combinado el análisis cualitativo de contenido y el recuento de frecuencias de categorías emergentes (Casanova y Pavón, 2002). Para el análisis de los ensayos finales se ha tomado en cuenta además una rúbrica de evaluación diseñada *ad hoc* para determinar el nivel de alcance de estas producciones, en virtud de los criterios que se especifican en ella<sup>2</sup>, como son: correcta organización (introducción, desarrollo y conclusión), criterios de coherencia y cohesión textual, calidad del contenido, capacidad de argumentar las ideas expuestas, capacidad de síntesis e inclusión de reflexiones propias. Se toman en cuenta también la extensión, la existencia de marcadores textuales, la ortografía y sintaxis. La rúbrica presenta cuatro niveles de logro: «Excelente», «Satisfactorio», «Mejorable» e «Insuficiente» que han servido como categorías para valorar el nivel de adecuación y profundidad de los ensayos (tabla 1).

**Tabla 1**

Categorías establecidas para el análisis de los ensayos

Categoría	Descripción
Excelente	Ensayos con una estructura correcta. En ellos se ha investigado y recopilado información veraz de fuentes confiables y de los propios textos y recursos empleados en la SdA. Se fundamentan en argumentos y son correctos en su extensión y aspectos formales. Se evidencia conciencia histórica al contemplar las migraciones como fenómeno histórico que ha evolucionado con el paso del tiempo y que posee una perspectiva futura que requiere de acciones basadas en la cultura democrática.
Satisfactorio	Ensayos que respetan la estructura solicitada, pero presentan algunas carencias, principalmente, en sus argumentos. Hacen mención a la información recogida en la SdA y su contenido suele ser bastante completo. Como limitaciones, se observa una perspectiva histórica limitada, que alude solo a los procesos migratorios de época contemporánea. Estos ensayos muestran un nivel básico de conciencia histórica.
Mejorable	Ensayos con más carencias, como ausencia de alguna de las tres partes solicitadas, argumentos muy simples, problemas de edición, redacción, etc. En ocasiones, la información que ofrecen no está bien elaborada o prescinden de datos, información o referencias consultadas para fundamentar y argumentar. Estos ensayos no incluyen referencias a la SdA y, por lo que respecta a la conciencia histórica, es escasa o nula.
Insuficiente	Ensayos que no tienen en cuenta las indicaciones dadas. Se conciben como un resumen incompleto o como una reflexión personal, donde no existe argumentación ni referencias a la información aportada en la SdA. En su mayoría presentan carencias importantes. Hay ausencia de conciencia histórica, aunque suelen concluir con alguna reflexión personal que subraya el valor de las migraciones.

**Fuente:** elaboración propia.

<sup>2</sup> La rúbrica de evaluación, en formato editable, se encuentra disponible también en: <https://caleidoscopio.cloud/>

También se ha establecido un análisis del contenido para determinar en los ensayos el nivel de presencia y alcance de la conciencia histórica. Para ello, se ha atendido a los niveles de conciencia histórica recogidos en el instrumento RECH (Rúbrica de Evaluación de Competencias Históricas), que incluye tres niveles de concreción para evaluar la presencia de competencias históricas<sup>3</sup> (Pastor Blázquez *et al.*, 2025).

## 2.3. Participantes

La investigación se ha desarrollado con alumnado de 3.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Almería. En ella han participado 142 estudiantes ( $n = 142$ ), con edades comprendidas, mayoritariamente, entre los 20 y los 22 años. En cuanto al género, la muestra ha sido bastante equilibrada entre hombres y mujeres, representado los hombres el 48% y las mujeres, el 52%.

## 2.4. Instrumentos y procedimiento

La situación de aprendizaje implementada en este estudio se contextualiza en un proyecto más amplio, que ha tenido entre sus objetivos el diseño de situaciones de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y conciencia histórica<sup>4</sup>. Para ello, se proponen diversas actividades que invitan a reflexionar sobre temas relevantes con perspectiva histórica, a partir del patrimonio museístico (Gómez, Lago y Rebollo, 2024), para formar en ciudadanía crítica y procurar una educación identitaria no excluyente.

Como se apuntó más arriba, la SdA cuyos resultados se analizan en este estudio, ha tenido como objetivo principal que el alumnado reflexione sobre las migraciones como un fenómeno consustancial al ser humano. Para ello, se presentan procesos migratorios desde la Prehistoria hasta nuestros días y se plantean tareas que emplean diversas fuentes (Rebollo, López-Facal, Lago y Alcántara, 2024). Respecto a los recursos patrimoniales, estos ascienden a un total de 25, procedentes de destacados museos, como el Museo Arqueológico Nacional (MAN), Museo Nacional del Prado, Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira, Museo Arqueológico de Alicante (MARQ), Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQVA), Red Museística de Lugo, Museo de Pontevedra y Museo de la Memoria de Andalucía. Estas obras se complementan con textos, imágenes y otras fuentes secundarias cuidadosamente seleccionadas.

La metodología didáctica que sustenta el diseño de la SdA se fundamenta en el aprendizaje basado en problemas, que adapta la propuesta en 3 pasos de la historiadora Catherine Duquette (Duquette, 2015). Esta propuesta consiste en formular inicialmente al alumnado una serie de preguntas sobre un problema actual en el que el pasado es importante (paso 1); a continuación, el alumnado indaga en este problema a través de diversas actividades que implican el análisis de fuentes con preguntas variadas (paso 2); y, por último, responde de nuevo a los interrogantes iniciales a través de la elaboración de un ensayo argumentativo pautado (paso 3).

La SdA se ha organizado en seis apartados. El primero, de carácter introductorio, busca conocer las ideas previas del alumnado acerca del fenómeno migratorio. En este apartado se ofrece información general

---

<sup>3</sup> Este instrumento se ha diseñado en el marco del proyecto de investigación: «La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática» (PID2020-113453RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (España).

<sup>4</sup> El proyecto, titulado: «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, ha estado orientado al diseño de propuestas y materiales para trabajar la historia con recursos museísticos, que contribuyan a la adquisición de habilidades críticas para analizar la fiabilidad de la información y desmentir noticias falsas.

sobre la problemática para que el alumnado complete algunas actividades, así como dos preguntas iniciales abiertas (*¿Por qué crees que decimos que emigrar es un derecho básico? y ¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?*). Estas preguntas deberán ser contestadas de nuevo al finalizar la SdA. Tras esta parte inicial, la SdA se estructura en cuatro bloques. Los dos primeros abordan las migraciones durante la Prehistoria, la Edad Antigua y el Medievo, enfocando el territorio peninsular como territorio receptor de población. El tercer bloque se centra en las migraciones que tuvieron lugar a partir del siglo xvi y hasta comienzos del xx, desde la Península hacia América y Filipinas. Y, por último, el cuarto bloque vuelve a recobrar la visión de España como receptora de inmigración en la actualidad, al ser la puerta de entrada a la Unión Europea (Rebollo, López-Facal, Lago y Alcántara, 2024).

En la última parte de la SdA se solicita al alumnado que responda de nuevo a las dos preguntas iniciales, junto a una tercera pregunta: *¿Es España un país que en su historia ha expulsado o ha recibido más migrantes?*, pero esta vez en forma de ensayo argumentativo. Para la elaboración del ensayo se ofrecieron una serie de pautas centradas en la estructura y el contenido, debiendo estar el ensayo convenientemente argumentado. Los participantes pudieron investigar y recopilar información de fuentes confiables, así como de los textos y fuentes museísticas presentes en la SdA. Para la elaboración de la actividad se dispuso de tres horas de clase, así como de acceso a Internet.

### 3. RESULTADOS

Para atender a los objetivos específicos, a continuación, se presentan tanto los resultados relativos a las preguntas iniciales, como los resultados de los ensayos argumentativos. Se ha optado por esta perspectiva comparada a fin de identificar posibles cambios en las respuestas ofrecidas antes y después de la intervención, y de valorar si esta ha implicado desarrollo de conciencia histórica.

#### 3.1. Análisis de resultados sobre concepciones iniciales del alumnado acerca de las migraciones

Comenzando con el análisis de las dos preguntas iniciales a las que el alumnado debe dar respuesta, por lo que respecta a la primera, *¿Por qué crees que decimos que emigrar es un derecho básico?*, fue contestada por el 91,5% de los participantes (130). En ella, en un 98,5% de los casos, se constató una valoración positiva del derecho a migrar como un medio clave para garantizar el bienestar, mientras que solo dos respuestas (1,5%) consideraron lo contrario o dudaron de si emigrar es un derecho. En cuanto a las razones esgrimidas para considerar que migrar es un derecho básico, se relacionan fundamentalmente con la necesidad de gozar de libertad individual de movimiento y con el derecho a la búsqueda de mejores condiciones de vida para atender a las necesidades básicas:

«Emigrar es un derecho básico porque forma parte de la libertad de movimiento y de la búsqueda de mejores condiciones de vida. La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el derecho de toda persona a salir de cualquier país, incluido el propio, y a regresar a él. Además, las migraciones han sido esenciales en la historia de la humanidad para el desarrollo social, económico y cultural de los pueblos.» (P28)

Aunque sean minoritarias, en tres de las respuestas dadas (2,3%), pese a considerar que migrar es un derecho básico, se hace hincapié en la importancia de que los migrantes respeten la cultura y a la gente del país al que llegan, lo que evidencia que esta cuestión es importante para el alumnado, quien considera que no se cumple en todos los casos. Interesante, además, es el enfoque de dos respuestas en las que

se adopta conciencia histórica por parte del alumnado, al afirmar que lo que sucede a las personas que migran en la actualidad podría sucedernos a nosotros en un futuro, al igual que ocurrió en el pasado con las generaciones que nos precedieron:

«Decimos que emigrar es un derecho porque todas las personas deberían poder buscar una vida mejor si en su país no tienen seguridad, trabajo o unas buenas condiciones. Muchas veces la gente que emigra no tiene más elección, lo hacen por necesidad, como pasaba en nuestro país hace décadas. Por ello, considero que debería considerarse un derecho básico, ya que a todos nos puede pasar en cualquier momento el tener que irnos de nuestra ciudad para poder buscar mejores condiciones.» (P101)

La segunda pregunta, *¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?*, fue contestada por el 89,4% (127) de los participantes, y sus respuestas se plantearon, principalmente, desde dos perspectivas: la perspectiva de la ciudadanía receptora y por qué siente miedo, siendo este el enfoque más numeroso con 77 respuestas (60,6%); y la perspectiva del propio migrante y los miedos que puede experimentar, presente en 47 respuestas (37%). Existen además 3 respuestas (2,4%) incompletas o que no se corresponden con lo solicitado.

Desde el punto de vista de la ciudadanía receptora (60,6%), en las respuestas se alude al miedo fundamentado en creencias que consideran que los migrantes «quitan» puestos de trabajo, colapsan recursos y servicios, generan problemas de convivencia, inseguridad y delincuencia, y provocan riesgos sanitarios relacionados con la pobreza y las enfermedades. En otras respuestas emergen con mayor intensidad prejuicios y estereotipos sociales hacia los migrantes, que refuerzan discursos de odio basados en que estos grupos son peligrosos o que gozan de más derechos y ayudas:

«Porque hay personas que emigran, pero no para ser ciudadanos legales y que aportan a la sociedad, sino que entran a un país y pretenden buscarse la vida de manera ilegal y delinquiendo. En el caso de España creo que está ocurriendo esto, vienen personas de fuera y a su vez ha aumentado la delincuencia y los casos de agresiones sexuales, por lo que la gente comienza a tenerle miedo a la emigración y temen por las siguientes generaciones.» (P29)

«Por el hecho de que cada vez son más y con razón, porque se aprovechan de un sistema que les beneficia a ellos por encima de los españoles o europeos y las ayudas que tienen, nada más que por tener hijos, es algo fuera de lo normal.» (P107)

Cabe destacar que, aunque un número muy reducido de respuestas denotan abiertamente rechazo directo frente a los migrantes, la mayor parte de los participantes evidencian conciencia y empatía hacia la migración actual y reconocen el esfuerzo de las personas que dejan su país para trasladarse a otros lugares en busca de mejores condiciones de vida.

Por lo que respecta a la perspectiva del migrante (37%), el miedo se centra en los desafíos personales a los que deben hacer frente, destacando las dificultades emocionales, sociales y económicas, la posibilidad de ser rechazados, excluidos o no aceptados, la complejidad de adaptarse a una cultura diferente o de aprender una lengua, la incertidumbre sobre su futuro, la xenofobia o el racismo que puedan sufrir o la falta de nuevas oportunidades.

### **3.2. Análisis de ensayos argumentativos e impacto formativo de la SdA**

Tras el análisis y la categorización de los 121 ensayos elaborados por el alumnado participante, la categoría «Mejorable» ha obtenido el mayor porcentaje (64) (45,1%), seguida de la categoría «Insuficiente» (45) (31,7%). Más reducidos han sido los ensayos categorizados como «Satisfactorio» (9) (6,3%) y «Excelente» (3) (2,1%). Junto a estos porcentajes, el 14,8% (21 participantes) dejaron en blanco esta tarea final.

Los ensayos «Mejorables» (64) (45,1%) presentan una estructura muy similar, que da respuesta a las preguntas planteadas y sigue la estructura demandada de inicio-desarrollo-conclusión. Sin embargo, son ensayos que apenas se apoyan en citas o fuentes para argumentar y que, excepto en nueve casos, no conectan con la información ofrecida en la SdA. En un alto porcentaje de estos ensayos se repiten los mismos contenidos. Así, respecto a la migración como un derecho básico (primera pregunta) se alude principalmente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a su artículo 13 (al menos en 44 casos). Otras fuentes empleadas de forma significativa han sido, entre otras, el Instituto Nacional de Estadística (16), la Organización Internacional para las Migraciones (15), la ONU (15), la OCDE (13) o ACNUR (12).

Respecto a la segunda pregunta, que interroga sobre las causas del miedo hacia la emigración, se alude de nuevo a los mismos motivos que ya se expresaron en la parte inicial de la SdA, basados en prejuicios sociales como delincuencia, competencia por los empleos, colapso de servicios sociales, pérdida de identidad cultural, falta de convivencia, inseguridad, etc. Se señalan a los medios de comunicación y a algunos partidos políticos como responsables en la amplificación del miedo hacia la migración para ganar apoyo. Respecto a la tercera pregunta, esta se contesta mayoritariamente señalando que España ha sido un país emisor y receptor a partes iguales, sin hacer referencia a ninguna información confiable o dato que justifique la respuesta, y aludiendo únicamente a migraciones a partir de los siglos XIX y XX, sin hacer mención a épocas históricas anteriores abordadas en la SdA.

En estos ensayos categorizados como «Mejorables», la repetición sistemática de los mismos contenidos y referencias, así como la ausencia de conexión con las actividades de la SdA (55 de los 64 ensayos no conectan con la SdA), apunta a que previsiblemente el alumnado ha empleado inteligencia artificial generativa (en adelante, IA) para elaborar sus ensayos. Al respecto, de las 121 producciones totales, al menos 65 de ellas (53,7%) ofrecen indicios probables de uso de IA<sup>5</sup>.

Tanto en los ensayos «Mejorables», como en los «Insuficientes», se han detectado también serios problemas de contextualización y desconocimiento histórico:

«A lo largo de la historia, España ha sido un país que ha tenido un gran número de emigraciones a otros países. Un ejemplo de ello fue la emigración de españoles a América a principios del siglo XV por motivos económicos y laborales [...]. Además, fuentes como Wikipedia, afirman que España ha sido un país expulsor de los moriscos por Felipe III en 1609 y receptor de migrantes.» (P20)

«En la historia de España, ha habido periodos tanto de expulsión como de recepción de migrantes [...] durante el franquismo, hubo emigración forzada debido a la represión política y las dificultades económicas. Sin embargo, en el siglo XIX y XX, España se convirtió en un país receptor de migrantes, principalmente debido a la guerra civil y la dictadura franquista [...].» (P88)

Como se observa, se da por hecho que a principios del siglo XV ya había emigración española a América, sin tomar en cuenta que fue a partir del siglo XVI cuando se intensificaron estos procesos; Wikipedia es considerada como fuente fiable; y los siglos XIX y XX se caracterizan por la llegada de migrantes a España, cuando fue precisamente al revés. La ausencia de lectura atenta junto con el desconocimiento histórico del alumnado podría ser la causa de estas afirmaciones.

---

<sup>5</sup> Para establecer este análisis diagnóstico se ha empleado la herramienta Turnitin que sirve para prevenir y detectar el plagio y uso de IA. Aunque la herramienta no puede confirmar todavía el porcentaje exacto de IA, sí es capaz de detectar indicios. Para contrastar esta información, se empleó igualmente el asistente de inteligencia artificial de Microsoft, Copilot, el cual aportó resultados muy similares en cuanto a uso de IA en los ensayos argumentativos.

Respecto a los ensayos categorizados como «Insuficientes» (45) (31,7%), todos ellos se caracterizan por ser cortos o incompletos, por no atender a la estructura solicitada, presentar una escasa o nula argumentación, no conectar con la SdA y carecer de conciencia histórica. Dentro de esta categoría hay también tres ensayos que han versado sobre temas que nada tienen que ver con lo solicitado.

En cuanto a los ensayos pertenecientes a la categoría «Satisfactorio» (9) (6,3%), estos presentan una estructura correcta, basan sus argumentos en fuentes y citas (aunque no todos los ensayos poseen el mismo nivel de solidez), y construyen un relato más personal y crítico, donde se toma conciencia del drama migratorio. En ellos, se hace mención a las actividades desarrolladas en la SdA, aludiendo tanto a los textos ofrecidos, como a las piezas de museos que se trabajan. Las referencias más citadas han sido los textos de Séneca, Massimo Livi Bacci (*Breve historia de las migraciones*) y Jordi Agustí y Mauricio (*La gran migración*); así como las obras de Ventura Álvarez Sala (*Emigrantes*, Museo del Prado), Castelao (*Eu non quería morrer alá, ¿sabe, niña nai?*, Museo de Pontevedra), Rogelio López-Cuenca (*L'âme du voyage*, Museo Memoria de Andalucía) y Encarna Lago (*Mulleres nas/das aldeas*, Red Museística Provincial de Lugo).

Aunque algunos de estos ensayos presentan una visión histórica de la problemática limitada nuevamente a los siglos XIX y XX, sin tomar en cuenta periodos anteriores, lo cierto es que en sus conclusiones reflejan un nivel básico de conciencia histórica, que apela a las migraciones del pasado para entender los procesos actuales:

«En definitiva, la emigración no debe ser vista como un problema, sino como una parte esencial de la condición humana. Todos, en algún momento de nuestra historia, hemos experimentado la necesidad de buscar un lugar mejor para vivir, por lo que al ver a otros migrantes llegar en busca de una vida mejor, debemos ser empáticos y recordar que en el pasado nosotros mismos fuimos quienes tuvimos que marcharnos y en lugar de temer a la inmigración, debemos reconocerla como una oportunidad para construir sociedades más ricas en diversidad y solidaridad.» (P40)

Por último, solo tres ensayos se han categorizado como «Excelentes» (2,1%). En ellos se observa una estructura completa y un adecuado nivel de argumentación, que se apoya tanto en fuentes diversas, como en información de la SdA. Estos ensayos señalan que las personas migrantes, lejos de ser un obstáculo, son una parte fundamental para la sociedad, pues contribuyen al crecimiento económico y al proceso de rejuvenecimiento poblacional. Muestran una perspectiva histórica de las migraciones más amplia, que no solo se ciñe a los siglos XIX y XX, sino también a otras etapas históricas anteriores; y en sus conclusiones se toma en cuenta la participación del pasado en el presente, planteándose acciones y alternativas para el futuro, que denotan un nivel intermedio de conciencia histórica:

«[...] la migración es un reflejo de las injusticias sociales que aún perduran en el mundo actual. En lugar de ser vista como una amenaza, debería reconocerse como una oportunidad de desarrollo. No podemos seguir ignorando el sufrimiento de tantas personas ni permitir que los discursos de odio sigan alimentándose del miedo. Como sociedad, tenemos el poder y la responsabilidad de construir un mundo más justo e inclusivo, donde la movilidad humana se convierta en un verdadero derecho y no en una constante lucha por la supervivencia. La clave para afrontar el reto migratorio no está en cerrar fronteras, sino en desarrollar políticas que garanticen la dignidad y los derechos de quienes migran.» (P33)

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Retomando el primer objetivo específico de la investigación, centrado en identificar concepciones del alumnado acerca de las migraciones, se evidencia una valoración positiva de los procesos migratorios y

se interpretan como movimientos fundamentales, relacionados con la libertad individual y la búsqueda de mejores condiciones de vida. Al respecto, en la primera pregunta, el 98,5% de los participantes considera que emigrar es un derecho básico que no debe cuestionarse. Por lo que respecta a las actitudes de rechazo y prejuicios estas han sido minoritarias, y se han ofrecido, sobre todo, en relación con la segunda pregunta (*¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?*). En estos casos, los miedos se han vinculado a estereotipos sociales que relacionan a los migrantes con delincuencia, problemas de convivencia, o con una amenaza para nuestra cultura y el colapso de recursos y servicios (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021). Estos sentimientos de rechazo coinciden con los expuestos en otros estudios (Gonçalves y David, 2022; Muñoz *et al.*, 2022), que manifiestan cómo estas actitudes están íntimamente vinculadas a tendencias ultraconservadoras y a la desinformación. En este sentido, trabajar frente a los bulos y favorecer la alfabetización digital será esencial para formar en ciudadanía crítica, favorecer la convivencia social y combatir el rechazo y los discursos de odio.

Respecto al segundo objetivo específico de la investigación, centrado en evaluar el impacto formativo de la SdA en las actitudes y habilidades de pensamiento y conciencia histórica del alumnado, si se comparan las respuestas dadas a las preguntas iniciales con los ensayos argumentativos, observamos escasas diferencias, pues la tendencia sigue siendo la necesidad de respetar los procesos de movilidad de personas, ya que estos se basan en derechos fundamentales y han sido una constante a lo largo de la historia. Sí llama la atención que los estereotipos y/o prejuicios que emergían en la segunda pregunta inicial, relativa a por qué se tiene miedo de la emigración, en los ensayos ha desaparecido, manteniendo todos ellos un discurso favorable a la convivencia y la inclusión de las personas migrantes en nuestras sociedades. De este modo, aunque en los ensayos se exponen las causas o motivos que suelen generar miedo en la sociedad frente a los migrantes, los participantes no manifiestan ser partícipes de dichos miedos. Este cambio de visión podría radicar en varios motivos, como puede ser un impacto positivo de la SdA en los aprendizajes y actitudes del alumnado hacia la migración; la necesidad de elaborar un discurso «políticamente correcto»; o la despersonalización de los ensayos al haber empleado la IA para elaborarlos. En este sentido, urge formar al futuro profesorado y a la ciudadanía en general en un uso responsable de estas herramientas para garantizar prácticas éticas (Tirado-Olivares *et al.*, 2023).

Por otra parte, la categorización mayoritaria de los ensayos como «Mejorables» (45,1%) e «Insuficientes» (31,7%), evidencia claras dificultades en el alumnado participante para enfrentarse a tareas que requieren de habilidades críticas, analíticas y argumentativas (Wineburg, 2011). Se observan además dificultades para la búsqueda y el procesamiento de información, para el contraste de fuentes y una ausencia de lecturas laterales. Estos resultados coinciden con los aportados en las investigaciones realizadas por el Stanford History Education Group, quienes constatan que los estudiantes poseen escasa capacidad crítica para evaluar información y fuentes en línea, así como sitios web (Breakstone *et al.*, 2021).

Junto a estas carencias, observamos también debilidades a la hora de argumentar las ideas expuestas en el ensayo. El resultado ha sido la citación sistemática, en buena parte de los casos, de las mismas fuentes y referencias (Declaración Universal de los Derechos Humanos, INE, OIM, OCDE o ACNUR, entre otras), seleccionadas muy probablemente por la IA. La escasa capacidad del alumnado para buscar y seleccionar fuentes confiables, para analizar la información y argumentar adecuadamente sus propias ideas y opiniones, coincide con estudios que reconocen carencias similares para elaborar y evaluar argumentos o para apoyar las afirmaciones en evidencias (Martín-Gámez y Erduran, 2018; Lytzerinou y Iordanou, 2020).

En los ensayos «Mejorables» e «Insuficientes», junto a la escasa o nula mención a los aprendizajes desarrollados a través de la SdA, también existen importantes carencias que hacen que las producciones no cumplan con los requisitos exigidos. Se constata, pues, la ausencia de una lectura atenta, por parte del alumnado, de la información aportada en la SdA, así como dificultades para extraer datos significativos

que luego puedan incorporarse a los discursos desarrollados en los ensayos. En consecuencia, se hace necesario desarrollar en mayor medida habilidades para la interpretación y la contextualización de fuentes, como ya señalaron Simón-García *et al.* (2025).

Destaca además la visión presentista de las migraciones que se adopta en la mayor parte de los ensayos, los cuales, referencian principalmente migraciones de los siglos XIX y XX. Esta tendencia se constata también cuando se mencionan contenidos de la SdA, pues se alude preferentemente a textos, informaciones y recursos de museos relacionados con procesos migratorios contemporáneos. Respecto a las piezas de museos, no se ha mencionado ninguna relativa a periodos anteriores al siglo XIX. Cabe señalar que, aunque los ensayos categorizados como «Satisfactorios» (6,3%) y «Excelentes» (2,1%) han mostrado un mayor nivel de habilidades y competencias para el análisis de información y la argumentación, también han apoyado sus ideas mayoritariamente en textos y fuentes de la SdA relativos a los siglos XIX al XXI.

Esta circunstancia quizás se explica por los escasos conocimientos históricos con los que suele contar el alumnado del Grado en Educación Primaria, siendo algo más amplios aquellos que corresponden al periodo contemporáneo, por la mayor profundización que se hace de los mismos en el Bachillerato. No obstante, como ya señalaron Parra-Montserrat *et al.* (2021) en un estudio en que valoraban el impacto de la formación disciplinar en la decisión de los futuros profesores de Educación Primaria y Secundaria para adoptar un enfoque crítico, lo cierto es que dominar el conocimiento epistemológico disciplinar es esencial para romper con ciertas tradiciones que impiden la innovación y dificultan la adopción de un modelo educativo crítico.

En cuanto a la presencia de conciencia histórica en los ensayos, siguiendo los indicadores de nivel propuestos por el instrumento RECH (Pastor *et al.*, 2025), lo cierto es que se detectan niveles principalmente bajos en los ensayos «mejorables»; e intermedios, en los ensayos «satisfactorios» y «excelentes». Así, mientras que en los primeros («mejorables») se incluyen reflexiones que comportan una cierta conciencia histórica, pues se identifican aspectos del pasado vinculados a procesos y circunstancias del presente; en los segundos («satisfactorios» y, especialmente, «excelentes»), se proponen además alternativas y acciones para favorecer un modelo más justo de migraciones, que contribuya a una educación para el futuro (Santisteban y Anguera, 2014).

En conclusión, los resultados de este estudio muestran la importancia de continuar trabajando problemáticas con perspectiva histórica, como las migraciones, que promuevan conocimientos históricos, pero también el desarrollo de habilidades y competencias propias de la conciencia histórica y el pensamiento histórico (López-Facal y Santidrián, 2011). Para ello, una educación histórica basada en el uso de fuentes, el tratamiento de problemas y la construcción de narrativas alternativas, será esencial no solo para la mejora de las competencias críticas y argumentativas de nuestro alumnado, sino también, para la formación de una ciudadanía crítica, capaz de combatir la desinformación, el auge del populismo y la xenofobia que generan discursos de odio frente a los migrantes (Arcila *et al.*, 2022).

A pesar de las limitaciones observadas, el análisis de las preguntas iniciales y de los ensayos permite constatar que las actitudes del futuro profesorado frente a las personas migrantes son generalmente positivas. Junto a ello, algunos participantes reconocieron el valor de las actividades de la SdA para promover un mayor conocimiento sobre las migraciones como problema social contemporáneo, pero también histórico, y para generar actitudes más críticas y reflexivas. En definitiva, las carencias y debilidades detectadas en el alumnado son importantes, ya que alumbran el camino por el que transitar y la necesidad de reforzar estrategias formativas que mejoren las capacidades argumentativas y críticas del futuro profesorado. Es preciso, por tanto, continuar educando históricamente desde enfoques que conecten pasado y presente, que visibilicen a grupos y sujetos olvidados y que integren recursos patrimoniales para generar identidades más inclusivas y democráticas.

## FINANCIACIÓN

Este trabajo es resultado de los proyectos de investigación: «Pensamiento histórico y cultura democrática. Herramientas educativas para luchar contra la desinformación» (PID2024-155318NB-C31); «Educación histórica para combatir los discursos de odio y favorecer la cohesión social» (PID2024-155318NB-C32); y «Educación histórica en una sociedad multicultural» (PID2024-155318NB-C33), todos ellos financiados por MCIN/AEI/10.13039/501100011033. También es resultado del proyecto de investigación: Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación de profesorado, recursos digitales y métodos activos (PDC2022-133041-I00), financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por los fondos NextGeneration EU/PRTR de la Unión Europea; y del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (PPIT-UAL).

## BIBLIOGRAFÍA

- Arcila, C., Sánchez, P., Quintana-Moreno, C., Jiménez, J., & Blanco, D. (2022). Discurso de odio y aceptación social hacia migrantes en Europa: análisis de tuits con geolocalización. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* (71), 21-35. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-02>
- Arroyo-González, M. J. y Berzosa-Ramos, I. (2021). Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: balance de algunas lecciones aprendidas. *Cultura y Educación*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Breakstone, J., Smith, M., Wineburg, S., Rapaport, A., Carle, J., Garland, M. y Saavedra, A. (2021). Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait, *Educational Researcher*, 50(8), 505-515. <https://doi.org/10.3102/0013189X211017495>
- Casanova, J. y Pavón, F. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos, *Ágora digital* (3), 1-13. Recuperado de: [https://academia.uat.edu.mx/pariente/Lecturas/Nuevas%20herramientas%20para%20el%20procesamiento%20de%20datos%20cualitativos\\_Casanova.pdf](https://academia.uat.edu.mx/pariente/Lecturas/Nuevas%20herramientas%20para%20el%20procesamiento%20de%20datos%20cualitativos_Casanova.pdf)
- Consejo de Europa (2024). *Renewing history education to uphold democracy*. Council of Europe. Recuperado de: <https://book.coe.int/en/history-teaching/11978-renewing-history-education-to-uphold-democracy.html>
- Cuenca, J. M., Molina, S. y Martín, M. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor. Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(788), 1-13. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2007>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Graó.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In K. Erickson y P. Seixas (eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Fernández, A. y Martínez, P. (2025). *En busca del pueblo. Cultura material y museos*. Akal.
- Fuster, C. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en el marco de las competencias específicas de la LOMLOE. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (113), 22-27.
- Gómez, C. J., Rebollo, M., Lago, E. y Moreno, A. (2024). Educación histórica y narrativas alternativas a través de museos. Fundamentos teóricos y diseño de actividades para educación secundaria, *Revista Eviterna* (16), 18-37. <https://doi.org/10.24310/re.16.2024.20146>

- Gómez, 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.
- Gonçalves, I. y David, Y. (2022). Una revisión sistemática de la literatura de las representaciones de la migración en Brasil y Reino Unido. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* (71), 49-61. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-04>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Izquierdo-Montero, A. y Aguado-Odina, T. (2020). Discursos de odio: una investigación para hablar de ello en los centros educativos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- Livi-Bacci, M. (2012). *Breve historia de las migraciones*. Alianza Editorial.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (69), 8-20.
- Luthi, B. (2018). Migration and Migration History, *Docupedia-Zeitgeschichte*, 1-37. <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.1178.v2>
- MacCann-Alfaro, N., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Morales-Morgado, E. (2025). Mejorar las habilidades argumentativas en la formación docente: evaluación de una estrategia educativa integral con debate crítico asistido por software. *Aula Abierta*, 54(2), 201-210. <https://doi.org/10.17811/rifie.21844>
- Martín-Gámez, C., y Erduran, S. (2018). Understanding argumentation about socio-scientific issues on energy: a quantitative study with primary pre-service teachers in Spain. *Research in Science and Technological Education*, 36(4), 463-483. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1427568>
- McAuliffe, M. y Oucho, L. A. (Eds.) (2024). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Ginebra. Recuperado de: <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- Miralles, P. y Gómez, C. J. (2021). El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias. En N. J. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro (Eds.): *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 83-114). Universidad Icesi y Universidad del Valle.
- Muñoz, C., Torres, B., Muñoz, C. y Aravena, M. (2022). Percepciones de estudiantes de educación secundaria sobre los derechos de personas migrantes. *Praxis Educativa*, 26(3), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260315>
- Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia [OBERAXE] (2025). *Informe Anual de Monitorización del Discurso de Odio en Redes Sociales 2024*. Recuperado de: [https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento\\_0164.htm](https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0164.htm)
- Observatory on History Teaching in Europe (2023). *OHTE General Report on the State of History Teaching in Europe*. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/2023-coe-oh-te-general-report-en-volume-1/1680b17530>
- Ortega-Sánchez, D. (Ed.) (2022). *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Springer.
- Parra-Monserrat, D., Fuertes-Muñoz, C., Asensi-Silvestre, E. y Colomer-Rubio, J. C. (2021). The impact of content knowledge on the adoption of a critical curriculum model by history teachers-in-training.

- Humanities and Social Sciences Communications*, 8:64, 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00738-5>
- Pastor, M. M., Cambil, M. E., Bernal, C. y Molina, M. P. (2025). Competencias de pensamiento histórico en las Pruebas de Acceso a la Universidad de Historia de España en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 54(3), 311-319. <https://doi.org/10.17811/rifie.22310>
- Rebollo, M., López-Facal, R., Lago, E. y Alcántara, P. (2024). Migrar nos hace humanos. En C. J. Gómez, E. Lago y M. Rebollo (eds.), *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales* (pp. 23-41). Octaedro.
- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76fc2>
- Sandell, R. (2011). On ethics, activism and human rights. In J. Marstine (Ed.), *The Routledge Companion to Museum Ethics: Redefining Ethics for the Twenty-First Century Museum* (pp. 129-145). Routledge.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La Historia enseñada* (18/19), 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia* (10), 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Seixas, P. (2017). Historical consciousness and historical thinking. In M. Carretero, S. Berger y M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). Springer.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Simón-García, M. M., Rebollo, M., Alcántara, P. y Cózar-Gutiérrez, R. (2025). Educación histórica y museos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Análisis de una experiencia sobre migraciones en Educación Secundaria Obligatoria. *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* (19), 101-122. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/32432>
- Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor-Jiménez, P. y Cózar-Gutiérrez, R. (2023). From human to machine: investigating the effectiveness of the conversational AI ChatGPT in historical thinking. *Education Sciences*, 13(8), 803. <https://doi.org/10.3390/educsci13080803>
- UNESCO (2025). *UNESCO Framework for Culture and Arts Education. Implementation guidance*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://doi.org/10.54675/APCF2495>
- Van Drie, J. y Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past, *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.