

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR LAS MINORÍAS SOCIALES EN ESPAÑA DESARROLLANDO EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

A teaching proposal for teaching about social minorities in Spain by developing historical thinking

María de la Encarnación Cambil Hernández

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de Granada)
<https://orcid.org/0000-0001-8648-4736>

Félix González Chicote

IES Margarita Salas. Seseña (Toledo)
<https://orcid.org/0009-0008-5556-685X>

Raquel Sánchez Ibáñez*

Departamento de Ciencias Matemáticas y Sociales (Universidad de Murcia)
<https://orcid.org/0000-0002-7628-1991>

Eloisa del Alisal Sánchez

Museo de la Memoria de Andalucía. Fundación La Caixa

Palabras clave

Educación Superior
Minorías
Pensamiento histórico
Competencias
Recursos didácticos
Ciudadanía

RESUMEN: Este estudio recoge el resultado de una propuesta didáctica sobre minorías sociales en la historia de España, con el objetivo de que el alumnado adquiriera competencias de pensamiento histórico. La muestra está formada por 111 estudiantes de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada. Los resultados evidencian el empleo de competencias históricas en las narrativas elaboradas por el 88,2% de los participantes. Se concluye que es necesario el diseño e implementación de propuestas similares, que fomenten la adquisición de competencias de pensamiento histórico al tiempo que pongan de relevancia a colectivos sociales minoritarios en la historia.

Keywords

Higher education
Minorities
Historical thinking
Competencies
Teaching resources
Citizenship

ABSTRACT: This study presents the results of an educational proposal on social minorities in Spanish history, with the aim of helping students acquire historical thinking skills. The sample consists of 111 undergraduate students studying Primary Education at the University of Granada. The results show that 88.2% of participants used historical skills in their narratives. It is concluded that it is necessary to design and implement similar proposals that promote the acquisition of historical thinking skills while highlighting the importance of minority social groups in history.

* **Correspondencia a / Corresponding author:** Raquel Sánchez Ibáñez. Departamento de Ciencias Matemáticas y Sociales. Universidad de Murcia (España) – raqueledu@um.es – <https://orcid.org/0000-0002-7628-1991>

Cómo citar / How to cite: Cambil Hernández, María de la Encarnación; González Chicote, Félix; Sánchez Ibáñez, Raquel; Del Alisal Sánchez, Eloisa (2026). «Una propuesta didáctica para enseñar las minorías sociales en España desarrollando el pensamiento histórico», *Cabás*, 35, 152-165. (<https://doi.org/10.35072/cabas.28230>).

Recibido: 31 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

Goi-mailako Hezkuntza
Gutxiengoak
Pentsamendu historikoa
Gaitasunak
Baliabide didaktikoak
Herritartasuna

LABURPENA: Azterlan honetan, Espainiako historian izan diren gutxiengo sozialei buruzko proposamen didaktiko baten emaitza jasotzen da, zeinak ikasleek pentsamendu historikoko gaitasunak eskuratzea duen xede. Lagina Granadako Unibertsitateko Lehen Hezkuntzako Graduako 111 ikasle dira. Emaitzen arabera, parte-hartzaileen % 88,2k erabili dituzte historia-gaitasunak beren narratibetan. Beraz, ondorio gisa esan daiteke beharrezkoa dela horren antzeko proposamenak diseinatzea eta ezartzea, pentsamendu historikoko gaitasunak eskuratzea sustatzearekin batera, historian izan diren gutxiengo sozialei arreta ematen zaielako.

1. INTRODUCCIÓN

La historia como ciencia social está presente en todas las etapas educativas y desempeña un papel fundamental en la formación de una ciudadanía democrática. Esta es particularmente importante de cara a que las personas sean capaces de reconocer la diversidad y posicionarse críticamente frente a cualquier forma de discriminación. Su potencial educativo reside en evidenciar, que valores esenciales como la libertad, la igualdad o la tolerancia se han visto cuestionados o vulnerados en momentos de nuestra historia. En muchas ocasiones, los principales perjudicados han sido los colectivos sociales minoritarios (judíos, conversos y gitanos). Su marginación ha provocado que su voz, sus experiencias y aportaciones culturales se hayan omitido de la «historia oficial».

Partiendo de la reflexión propuesta por Albert Camus —«uno no puede ponerse del lado de quienes hacen la historia, sino al servicio de quienes la padecen»— se ha desarrollado un proyecto de investigación con alumnado de 2.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, en el contexto de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales. Tras la lectura de la frase de Camus se planteó al alumnado las siguientes preguntas: ¿Qué caracteriza la historia de las minorías en nuestro país? ¿No implica excluirlas del relato histórico cometer una doble injusticia —hacia ellas y hacia nuestra propia comprensión del pasado? A continuación, se desarrolló una situación de aprendizaje orientada a analizar qué saben los futuros maestros en formación sobre las denominadas minorías históricas y si en sus narrativas introducían conceptos de segundo orden, esto es, competencias de pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013). De esta forma, partiendo de un problema socialmente relevante, se solicitó al alumnado que reflexionase sobre los relatos identitarios que sustentan la construcción de la historia. Una narrativa nacional que ha dejado al margen a los grupos sociales que no encajaban en el modelo hegemónico religioso, cultural o étnico de la época. Por ello, hacer visibles estas dinámicas resulta imprescindible para comprender los mecanismos históricos de marginación y para educar una ciudadanía democrática, donde la alteridad esté presente. En este sentido, el objetivo de investigación de este estudio se centra en analizar la presencia de competencias de pensamiento histórico en las narrativas de profesorado en formación sobre las minorías sociales en España.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La investigación educativa que se presenta en este artículo parte de una realidad que puede constatarse. Nuestra historia es el resultado de las huellas dejadas en el territorio de la península ibérica por los diversos pueblos y culturas que lo habitaron a lo largo del tiempo. Durante la Edad Media y parte de la Edad Moderna coexistieron colectivos de distinta cultura y religión (judíos, moriscos, conversos y gitanos), que tuvieron que convivir con la cultura dominante y constituyen las denominadas minorías históricas. En torno a ellas se generó el mito de la convivencia pacífica entre las tres culturas; judíos, cristianos y musulmanes. Sin embargo, diversas

investigaciones han superado las nociones de tolerancia, pluralidad o convivencia y han analizado de manera crítica las complejas relaciones, que existieron entre la cultura hegemónica y las minorías étnico-religiosas (Benito, 2002; García, 2020; Fanjul, 2000; Laínz, 2017). En dichos estudios se han incorporado conceptos como identidad y alteridad, esenciales para comprender los procesos de coexistencia y aceptación o rechazo del otro. Dichas investigaciones han mostrado, que lejos de una convivencia en armonía prevalecieron actitudes marcadas por la desconfianza, la discriminación y la persecución, que fueron alimentadas por el imaginario colectivo. Se intensificó la creación de una imagen del «otro» basada en prejuicios y estereotipos despectivos hacia judíos, moriscos, conversos y gitanos. Esta visión tuvo consecuencias profundas sobre su identidad, su cultura y el reconocimiento de sus derechos, dando lugar a dinámicas de exclusión, estigmatización y al borrado de su memoria histórica. Además, esta discriminación todavía se refleja en el ámbito educativo, donde la trayectoria de estas minorías sigue apareciendo de forma muy limitada en los manuales escolares. Moreno-Díaz del Campo (2021) demuestra que el tratamiento de estas comunidades era marginal y centrado en aspectos políticos o institucionales, relegando sus aportaciones sociales y culturales a la historia de España. Esta ausencia ha sido especialmente visible en los contenidos relativos al pueblo gitano, que desde hace años reclama una mayor presencia en el currículo educativo, en los manuales escolares y en la historiografía (Martín-Sánchez, 2018). Esta situación ha hecho que una parte significativa de nuestra historia no haya sido narrada. La consecuencia ha sido la pérdida de la memoria de estos colectivos y la falta de reconocimiento a la contribución, que estas minorías tuvieron al desarrollo de nuestra identidad nacional, cultural y patrimonial.

3. ANÁLISIS DE LAS MINORÍAS HISTÓRICAS DESDE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

Para llevar a cabo la enseñanza de las minorías históricas con alumnado universitario se trabajó en el aula un problema socialmente relevante, como es la llegada de las minorías que conforman los migrantes que cada día llegan a nuestro país. Desde ese punto de partida, se solicitó que analizarán de forma crítica diversas fuentes desarrollando competencias de pensamiento histórico. El objetivo didáctico era que el alumnado comprendiera que la desigualdad social de las minorías no es únicamente un problema actual, sino que han existido a lo largo de la historia. Al hacerlo a través del trabajo con fuentes históricas y conceptos de segundo orden, la investigación se inserta en línea con los trabajos sobre educación histórica (Levstik y Barton, 2022; Monte-Sano y Allen, 2018; Seixas, 2017). En España baste citar los trabajos sobre identidad, manuales, formación del profesorado, educación secundaria o fuentes históricas de Gómez *et al.* (2019) y Rodríguez *et al.* (2020), cuyos enfoques se articulan desde dos perspectivas de investigación diferentes pero relacionadas entre sí. La primera de tradición anglosajona se centra en el pensamiento histórico y tiene un carácter más empírico y metodológico. Esta sostiene que para que el alumnado desarrolle competencias propias del pensamiento histórico es necesario partir de un modelo cognitivo sólido. Este se basa en el uso de conceptos organizadores (sustantivos o de primer orden) vinculados a los procesos históricos (Carretero y Lee, 2014), los cuales adquieren pleno sentido cuando se sitúan en contextos temporales y espaciales concretos (Arteaga y Camargo, 2014). A estos conceptos se suman los conceptos de segundo orden, que hacen referencia a las habilidades y destrezas necesarias para comprender la historia como un conocimiento científico. Tales como, la perspectiva histórica, la valoración de la relevancia de procesos y actores, el análisis de los cambios y las continuidades, la causalidad, el uso crítico de evidencias históricas y la dimensión ética (Seixas y Morton, 2013). Este enfoque establece una estrecha relación con la práctica educativa al conceder importancia, tanto al contenido disciplinar como a su método científico.

La segunda tradición está orientada al desarrollo de la conciencia histórica. De origen alemán, esta tiene un carácter más teórico y conceptual centrado en el estudio de las narrativas históricas (Rüsen, 2012). Promueve la construcción de una interpretación crítica del pasado teniendo en cuenta los marcos morales

y culturales propios de la cultura histórica de cada sociedad, y se vincula de manera directa con la enseñanza basada en competencias (Gómez *et al.*, 2019; Rodríguez *et al.*, 2020).

Desde la educación histórica, la enseñanza de la historia requiere incorporar nuevos contenidos y metodologías que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado y fortalezcan su conciencia histórica y competencia cívica. En este sentido, la recuperación de sujetos tradicionalmente ausentes de los relatos históricos, como las minorías históricas, contribuye a construir una mirada crítica sobre el pasado y el presente (Sánchez-Ortega *et al.*, 2021). Estos colectivos constituyen un problema socialmente relevante ligado a cuestiones como la discriminación cultural o el racismo institucional con raíces en el pasado, lo que justifica su abordaje desde la educación histórica.

Por todo lo expuesto, el objetivo de esta investigación se ha centrado en desarrollar competencias de pensamiento histórico, facilitando la comprensión del presente a través del análisis crítico del pasado y de la historia oficial, construida desde la exclusión de grupos minoritarios. Estos colectivos étnico-religiosos han sufrido, a lo largo del tiempo, diversas manifestaciones de persecución, marginación y rechazo social, con efectos directos sobre su identidad, sus prácticas culturales y el ejercicio de sus derechos. Aunque su memoria histórica ha sido relegada al silencio, los prejuicios —concebidos como ideas aceptadas sin cuestionamiento y sustentadas en estereotipos, relatos míticos o leyendas— han persistido hasta la actualidad. De otra parte, se ha querido fomentar el uso de las fuentes históricas y de la cultura visual, utilizando las fuentes documentales y los bienes del patrimonio museístico como recursos didácticos fundamentales desde el enfoque de la educación histórica.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Objetivos didácticos

La propuesta didáctica se diseñó como una situación de aprendizaje con los siguientes objetivos:

Objetivo general: favorecer la enseñanza crítica de la historia de las minorías étnico-religiosas en España a través del desarrollo de competencias de pensamiento histórico.

Objetivos específicos:

- Impulsar la reflexión crítica del alumnado sobre la representación histórica de las minorías.
- Propiciar las competencias de pensamiento histórico, utilizando fuentes primarias y obras de arte.
- Fomentar el desarrollo de la conciencia histórica.
- Conocer las historias olvidadas en la historia a través de metodologías activas.
- Utilizar el patrimonio museístico como una oportunidad educativa, a partir del análisis de problemas socialmente relevantes desde una perspectiva histórica.

4.2. Metodología didáctica

El método empleado en esta situación de aprendizaje ha sido el aprendizaje basado en problemas (ABP). Un enfoque centrado en el alumnado, en el que el aprendizaje se construye a partir de la resolución de problemas reales o simulados.

Su aplicación fue adaptada a los tres pasos propuestos por Duquette (2015):

1. Plantear al alumnado preguntas a cerca de un problema actual que fue importante en el pasado.
2. Abordar el problema mediante el análisis de fuentes y a través de preguntas variadas antes de volver a los interrogantes iniciales.
3. Realización de un texto argumentativo sobre el tema.

La experiencia consistió en la realización por el alumnado de una situación de aprendizaje, en cuya estructura se han tenido en cuenta los seis conceptos del pensamiento histórico desarrollados por Seixas y Morton (2013):

Tabla 1

Competencias de pensamiento histórico

Causa y consecuencia	¿Por qué suceden los acontecimientos y qué impacto tienen?
Cambio y permanencia	¿Cómo podemos darle sentido al complejo devenir histórico?
Relevancia histórica	¿Cómo decidimos lo que es importante aprender del pasado?
Perspectiva histórica	¿Cómo podemos entender mejor a la gente del pasado?
Evidencia o manejo de fuentes	¿Cómo sabemos lo que conocemos sobre el pasado?
Dimensión ética	¿Cómo nos puede ayudar la historia a vivir el presente?

4.3. Desarrollo de la propuesta didáctica

La situación de aprendizaje se estructuró en cinco sesiones. La sesión inicial consistió en una actividad introductoria de carácter general que, bajo el título «Ecos del Pasado», tenía como objetivo contextualizar el tema de estudio. A continuación, se plantearon tres actividades centradas en el análisis de las distintas minorías presentes en la historia de España. La primera titulada, «El chivo expiatorio: antijudaísmo, expulsión y persecución», se centró en el estudio de la población judía. La segunda, «Los moriscos: expulsión y diáspora», abordó la situación histórica de los moriscos. La tercera denominada, «El olvido alimenta el prejuicio: las persecuciones de los gitanos durante la Edad Moderna», estaba dedicada al análisis de la situación histórica de la minoría gitana. La última sesión consistió en la elaboración por parte del alumnado de un texto argumentativo en el que debían reflexionar sobre los contenidos trabajados.

Para la primera sesión, «Ecos del pasado», se proporcionaron al alumnado tres documentos: una obra artística y dos textos relacionados con el tema. El primer documento abordaba los retos a los que se enfrentan las comunidades sefardíes a comienzos del siglo XXI, en el contexto de la construcción de una identidad global. El segundo consistía en un extracto de una carta dirigida al ministro de Justicia por la Fundación Memoria de los Andalusíes, fechada el 20 de octubre de 2020, en la que se solicitaba el reconocimiento de la memoria de los moriscos andalusíes. El tercer documento tenía como finalidad evidenciar la pervivencia de actitudes de intolerancia hacia la población gitana, a partir de un testimonio del año 2024.

Tras la lectura y el debate colectivo de los textos, el alumnado realizó una actividad de análisis a partir de una imagen. La obra seleccionada fue *Expulsión de los judíos de España* (1492), de Emilio Sala, conservada en el Museo del Prado. Se llevó a cabo una lectura guiada de la imagen con el objetivo de que el alumnado identificara los elementos más relevantes, relacionados con los hechos y procesos históricos representados, respondiendo a cuestiones como: qué acontecimiento histórico se representa y de qué manera lo interpreta el artista. Posteriormente, se les invitó a reflexionar sobre aquellos aspectos del suceso que no aparecen representados en la obra. Para facilitar esta reflexión se les proporcionó un

fragmento de la *Historia de los Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel*, escrita por Andrés Bernáldez a finales del siglo xv y relativa a la expulsión de los judíos.

Una vez analizada la obra, el alumnado cumplimentó un cuestionario semiestructurado con preguntas cerradas. La finalidad de este fue conocer sus conocimientos sobre minorías históricas (sefardíes, moriscos, mozárabes y gitanos), así como su opinión sobre diversas cuestiones. Por ejemplo, acerca de la presencia de estas minorías en los manuales de la asignatura de Geografía e Historia y si es necesario reconocer la nacionalidad española a los descendientes de las minorías judía y musulmana, entre otras. Como cierre de la actividad, debían responder a una cuestión de carácter reflexivo: ¿Qué estudia la historia?, ¿los hechos visibles — como las decisiones de los monarcas— o las realidades invisibles — como el sufrimiento de los pueblos?

Para la segunda actividad, denominada: «El chivo expiatorio: antijudaísmo, expulsión y persecución» se le facilitó al alumnado varios textos relacionados con la presencia de los judíos en la península ibérica, documentada desde el siglo III a de C. Para completar esta información se le proporcionaron además seis cuadros: *Virgen de la Misericordia*, de Juan de Nalda (1500) del Museo Arqueológico; *Auto de Fe en la Plaza Mayor de Madrid*, de Francisco Rizzi (1680); *Cristo presentado al pueblo*, de Quinten Massys (1518-1520); *La fuente de Gracia*, del taller de Jan van Eyck (1490-1540); *Auto de Fe presidido por Santo Domingo de Guzmán*, de Pedro Berruguete (1491-1499) y *Cristo Bendiciendo*, de Fernando Gallego (1494-1496). Las cinco últimas conservadas en el Museo del Prado. Todas ellas mostraban aspectos relevantes de los judíos en España, el antijudaísmo y la persecución a la que fueron sometidos los conversos.

Para la tercera actividad titulada «Los moriscos: expulsión y diáspora», el alumnado trabajó con fragmentos de varias fuentes secundarias: Amelang, 2011; Bernabé, 2009; Domínguez Ortiz, 1991 y 2003; Domínguez y Vincent, 1978; Contreras, 2013; Moreno-Díaz del Campo, 2021; Soria-Mesa, 2012 y 2016. A estas se sumaron los grabados de Francisco Heylan: *Los moriscos de Granada y Conversión* del Museo de la Memoria de Andalucía y *Los moriscos de Granada y Rebelión 1610* del Museo de la Memoria de Andalucía. Para abordar el proceso de expulsión de los moriscos se utilizaron como fuentes los cuadros de *La expulsión de los moriscos* y *La procesión (1882)* de Manuel Gómez-Moreno González (Museo de la Memoria de Andalucía) y el grabado *La expulsión de los moriscos (1627)* de Vicente Carducho (Museo del Prado). Una vez expuestas las fuentes documentales y artísticas se solicitó al alumnado la realización de un cuestionario con preguntas cerradas y con diferente complejidad cognitiva. Unas estaban centradas en identificar elementos presentes de forma explícita en las fuentes y, en otras, se preguntaba sobre el contexto histórico.

La cuarta actividad titulada «El olvido alimenta el prejuicio: las persecuciones de los gitanos durante la Edad Moderna» tenía por objetivo, que el alumnado reflexionara sobre los gitanos. Para ello, se le facilitaron fragmentos de varias fuentes secundarias: Gómez-Alfaro, 2000; Fernández, 1993; Martín-Sánchez, 2018; Martínez-Martínez, 2003 y 2019; Sánchez-Ortega, 2009. Además de obras de arte como *Paisaje de gitanos* de David Teniers, 1641-1645; *Recua de gitanos en un bosque* de Jan Breughel del Viejo 1612, ambas del Museo de Prado, y *A familia Xitana* de Julia Mingullón, del Museo Provincial de Lugo.

Siguiendo la misma dinámica aplicada en las actividades anteriores, el alumnado tuvo que reflexionar sobre varios aspectos. En primer lugar, se analizó hasta qué punto la leyenda sobre el origen del pueblo gitano y el tópico pictórico de una vida errante y al margen de la ley han influido en su representación. Asimismo, se examinó la posible relación existente entre el cuadro-resumen acerca de las normas y penas impuestas al colectivo gitano y las obras de David Teniers y Jan Breughel el Viejo. Finalmente, se introdujo el episodio histórico de la Gran Redada de 1749, animando al alumnado a investigar más sobre este acontecimiento.

En la quinta sesión, el alumnado realizó una respuesta argumentativa a las preguntas planteadas en la actividad inicial sobre los rasgos que caracterizan a las minorías y si excluirlas del relato de la historia es cometer o no una doble injusticia. Para su realización se les indicó que la estructura de su narrativa debía

ser: inicio, donde debían plantear la tesis o idea que querían comunicar; desarrollo de la tesis o idea con ejemplos, datos y argumento; y una conclusión.

5. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de investigación centrado en analizar la presencia de competencias de pensamiento histórico en narrativas sobre las minorías sociales en España se ha seguido un método cualitativo. En concreto, para el análisis de contenido se ha empleado el programa Atlas.ti, con el que se han podido identificar las categorías más frecuentes presentes en las narrativas del alumnado. La muestra de la investigación es intencional por conveniencia, ya que se ha recurrido a estudiantes matriculados en una asignatura impartida por investigadores del equipo del proyecto. En concreto, participaron 111 estudiantes de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales de 2.º del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Granada, durante el curso académico 2024-2025.

El instrumento de obtención de la información se corresponde con un cuestionario mixto con preguntas cerradas de respuesta tipo Likert y preguntas abiertas. Este cuestionario forma parte de la situación de aprendizaje diseñada. Para este estudio se ha seleccionado la última pregunta del cuestionario de tipo abierto, que solicitaba al alumnado una redacción en la que reflexionaran sobre lo aprendido tras la realización de las actividades incluidas en la situación de aprendizaje diseñada.

El procedimiento de investigación se inició con el diseño y validación de la situación de aprendizaje y su publicación en acceso abierto (<https://caleidoscopio.cloud/museos-y-recursos-historicos/>). Su realización *online* permitió la sistematización de los datos mediante la aplicación de Microsoft Excel. Desde este programa se exportó la información cualitativa obtenida de la respuesta a la pregunta 43 del cuestionario al programa Atlas.ti para su análisis. Esta pregunta solicitaba al alumnado una respuesta argumentada en base a las fuentes previamente trabajadas sobre si excluir a las minorías históricas en la actualidad era una doble injusticia o no y el porqué. El análisis de sus respuestas permitió la identificación de categorías, que se vincularon con las competencias de pensamiento histórico y con otros conceptos como el de participación ciudadana activa. Para obtener la frecuencia en la presencia de estas categorías se empleó el programa SPSS v.28, para lo cual, se codificaron las categorías identificadas tras el análisis cualitativo y se realizaron las pruebas estadísticas descriptivas.

6. RESULTADOS

Los resultados de la investigación revelan que no todas las competencias históricas están presentes en las narrativas realizadas por el alumnado participante en este estudio. Del análisis cualitativo del contenido realizado se han identificado cinco categorías que se corresponden con las siguientes competencias históricas (Seixas y Morton, 2013): análisis de fuentes, identificación de permanencias y cambios en el tiempo, relevancia histórica, dimensión ética e identificación de causas y consecuencias de hechos históricos. De las competencias históricas definidas por Seixas y Morton (2013) no está presente en las narrativas del alumnado la perspectiva histórica. Por otro lado, se ha identificado la categoría de ciudadanía activa, evidenciada en afirmaciones presentes en las narrativas del alumnado que expresan, en primera persona, la necesidad de ser partícipes de forma activa en la lucha contra las desigualdades y el reconocimiento de las minorías sociales. A continuación, se muestra la nube de palabras generada a partir

lucha por la libertad y la riqueza cultural de los afrodescendientes han sido invisibilizadas o distorsionadas. En lugar de ser celebradas, estas historias han sido suprimidas o simplificadas para encajar en la narrativa dominante, que casi siempre ha favorecido a los colonizadores. Esta falta de reconocimiento histórico no solo es una omisión, sino que tiene consecuencias prácticas: sigue alimentando el racismo y la discriminación que afecta a las comunidades afrodescendientes hoy en día. (Participante 31)

El paso del tiempo se circunscribe a la edad media y edad contemporánea, estando muy relacionado con los ejemplos trabajados en la situación de aprendizaje. De hecho, con frecuencia, los/las participantes reproducen algunos de los hechos históricos incluidos en la propuesta didáctica. No obstante, hay ejemplos de narrativas que van más allá de los ejemplos vistos y ofrecen otros hechos, para ejemplificar la permanencia de injusticias sufridas por colectivos minoritarios a lo largo de la historia. En estos casos, las conexiones pasado-presente tienen un peso importante en la narrativa construida.

El abuso de menores, en sus diversas formas, ha existido a lo largo de la historia. Sin embargo, las sociedades anteriores no siempre lo reconocían como un problema serio, y mucho menos como una violación de los derechos humanos. El concepto moderno de derechos del niño es relativamente reciente y no existía en la antigüedad ni en los primeros tiempos de la Edad Media. En muchas culturas antiguas, los niños eran considerados propiedad de los adultos y no tenían los derechos básicos que hoy damos por sentados (...) Sin embargo, a pesar de los avances, el abuso de menores sigue siendo una realidad extendida en muchas partes del mundo, muchas veces oculta por las estructuras de poder o por la negligencia social. (Participante 46)

La identificación de causas y consecuencias está presente en las narrativas elaboradas por un 19,8% del alumnado participante. En este caso, cabe destacar que es mucho más frecuente la mención a consecuencias de hechos que a sus causas. Por ejemplo, en las narrativas se ofrecen algunas consideraciones sobre las injusticias derivadas de la existencia de minorías sociales: falta de derechos, imagen estereotipada, no reconocimiento de su relevancia histórica, etc. Sin embargo, son escasas las narrativas que incluyen el porqué de la existencia de minorías sociales. Cuáles fueron sus causas o el contexto que hizo posible esta desigualdad social. Algunas respuestas apuntan a las razones que llevaron a colectivos sociales a sufrir injusticias al ser percibidas por los grupos dominantes o por los resortes del poder en inferioridad de condiciones.

Tras la conquista de Granada en 1492, los musulmanes que se quedaron en la península fueron forzados a convertirse al cristianismo o enfrentar la expulsión. Sin embargo, tras su conversión, estos «moriscos» fueron constantemente perseguidos, discriminados y considerados como «herejes». Esto fue suprimido en los relatos oficiales y se presentaban la expulsión de los moriscos como un acto de «purificación» religiosa y no como una injusticia profundamente racista y violenta. Esta omisión no solo les negó la posibilidad de existir en el relato histórico, sino que ayudó a los prejuicios y la discriminación contra ellos y otros grupos marginados. (Participante 50)

La competencia de la dimensión ética está presente en más de la mitad de las narrativas realizada por el alumnado (62,2%). Esto evidencia que es consciente de los efectos negativos producidos por la desigualdad social en el caso de las minorías sociales, tanto en contextos del pasado como en el presente.

La historia de las minorías, especialmente la de los refugiados, ha sido sistemáticamente omitida o mal representada en los relatos históricos dominantes. Excluir a los refugiados de la narrativa oficial no solo es una injusticia moral, sino que

también distorsiona nuestra comprensión del pasado y de los conflictos actuales. Esta omisión refuerza la exclusión social y perpetúa estigmas, mientras que reconocer su historia es fundamental para construir una sociedad más inclusiva y consciente de los desafíos globales. (Participante 59)

En el caso de la relevancia histórica, esta aparece en un 50,5% de las narrativas del alumnado. Cuando aparece es, sobre todo, para poner de relieve la importancia de las aportaciones culturales, artísticas y económicas de colectivos olvidados (mujeres, niños, ancianos) y minorías sociales como los moriscos, judíos o gitanos a la sociedad.

La inclusión de las minorías no pretende desplazar las narrativas de las mayorías, sino que busca darles espacio dentro del relato global, aportando una visión más rica y profunda de los acontecimientos. Por ejemplo, la historia de las mujeres ha sido una de las más invisibilizadas en los relatos históricos tradicionales. Aunque algunas mujeres han alcanzado notoriedad en la historia, la gran mayoría de aquellas que desempeñaron roles fundamentales en el desarrollo de las civilizaciones han sido ignoradas. Desde las mujeres que resistieron la opresión medieval hasta las luchadoras feministas del siglo xx, su historia también debe ser parte integral de la historia de la humanidad. (Participante 34)

Por otro lado, la ciudadanía activa ha sido una categoría derivada del análisis de contenido de las narrativas. Esta se relaciona con la presencia de afirmaciones en un 36% de los/las participantes, que instan a la sociedad a actuar para evitar desigualdades e injusticias a colectivos minoritarios. Estos comentarios apelan, por tanto, al compromiso cívico de las personas.

Para superar esta injusticia, es imprescindible reconstruir los relatos históricos desde una perspectiva inclusiva, destacando tanto las luchas como los logros de las minorías. Iniciativas como la inclusión de su legado en museos o la ampliación de las políticas de memoria histórica son pasos fundamentales para reconocer su papel en la construcción de las sociedades actuales y fomentar una memoria colectiva que valore la diversidad como una fortaleza. Integrar la historia de las minorías no es solo una cuestión de justicia hacia ellas, sino un compromiso con la verdad y con el enriquecimiento de nuestra identidad común. (Participante 92)

Por último, hay que destacar que la competencia de análisis de fuentes está presente en tanto en cuanto es necesaria para la confección de las narrativas por el alumnado participante. También puede señalarse que un 88,2% de los y las participantes evidenciaron en su narrativa más de una competencia histórica y, de estos, un 40% incluyeron más de tres. Por el contrario, la competencia de perspectiva histórica no se ha evidenciado en las narrativas realizadas por el alumnado participante en este estudio.

7. CONCLUSIONES

La investigación realizada pone de relieve la pertinencia de abordar la historia de las minorías históricas desde los planteamientos de la educación histórica, como marco teórico y metodológico capaz de superar las limitaciones de los enfoques tradicionales de enseñanza de la historia. La construcción histórica de la identidad nacional española es el resultado de procesos complejos y plurales, en los que intervinieron diversos grupos culturales, étnicos y religiosos cuyas aportaciones han sido, en gran medida, invisibilizadas en los relatos históricos escolares. La exclusión de judíos, moriscos, conversos o gitanos de las narrativas dominantes ha contribuido a una visión parcial del pasado y ha favorecido el olvido de su legado social, cultural y político.

Desde esta perspectiva, la educación histórica se configura como una herramienta clave para analizar críticamente dichas ausencias, al integrar de manera complementaria el enfoque del pensamiento histórico, de tradición anglosajona, y el desarrollo de la conciencia histórica, de raíz centroeuropea. Mientras el primero enfatiza el aprendizaje de los conceptos de primer y segundo orden y el dominio de los procedimientos propios del método historiográfico, el segundo pone el acento en la interpretación crítica de las narrativas históricas y en su función social y ética. La articulación de ambos enfoques permite promover una enseñanza de la historia orientada al desarrollo de competencias cognitivas complejas y al fortalecimiento de una ciudadanía democrática y crítica (Levstik y Barton, 2022; Monte-Sano y Allen, 2018; Seixas, 2017).

En este marco, el trabajo con fuentes primarias y con bienes del patrimonio histórico y museístico adquiere una relevancia fundamental, al posibilitar la recuperación de sujetos y experiencias históricas tradicionalmente marginadas. El uso de estas evidencias en el aula no solo aproxima al alumnado al método científico del historiador y favorece la comprensión de la historia como una disciplina abierta e interpretativa, sino que también contribuye a cuestionar estereotipos persistentes y a problematizar los mecanismos históricos de discriminación, persecución y exclusión social que afectaron a las minorías étnico-religiosas. Estas problemáticas, lejos de constituir fenómenos exclusivamente del pasado, mantienen una clara vigencia en el presente, lo que refuerza su consideración como problemas socialmente relevantes susceptibles de ser abordados desde la educación histórica.

Desde esta concepción de la enseñanza de la historia, la incorporación de sujetos históricamente invisibilizados en los relatos tradicionales, como las minorías históricas, se configura como una vía privilegiada para fomentar una comprensión crítica tanto del pasado como del presente. Recuperar estas experiencias contribuye a cuestionar las narrativas oficiales construidas desde la exclusión y la marginación, y a analizar los mecanismos históricos de discriminación, persecución y negación de derechos que afectaron a diversos grupos étnico-religiosos a lo largo del tiempo (Ortega-Sánchez, 2024).

Tras la implementación de la situación de aprendizaje diseñada, los resultados muestran que un 40% de los estudiantes ha sido capaz de movilizar al menos tres de las seis competencias trabajadas. Este dato pone de manifiesto que una parte significativa del grupo comienza a alejarse de una concepción reproductiva de la historia y a construir relatos históricos más complejos, en los que aparecen explicaciones causales, referencias al cambio y la continuidad o intentos de contextualización desde la perspectiva de los actores del pasado.

Por otro lado, se evidencia una presencia desigual de las competencias históricas en las narrativas del alumnado. Destaca de manera significativa la dimensión ética, lo que sugiere una notable capacidad para emitir juicios morales sobre los procesos históricos analizados. Asimismo, se identifica una cierta habilidad para reconocer permanencias en el tiempo y para valorar la relevancia histórica de hechos y actores, lo que indica un nivel incipiente de comprensión histórica más allá de la mera descripción factual. Sin embargo, competencias fundamentales como la identificación de relaciones de causalidad y la perspectiva histórica presentan una presencia limitada, lo que pone de manifiesto dificultades para elaborar explicaciones históricas complejas, fundamentadas y contextualizadas.

Al mismo tiempo, el hecho de que un 9,9% de las personas participantes no incorporó ninguna competencia histórica en sus narrativas y que un 13,5% optase por no responder, puede interpretarse como una manifestación de inseguridad cognitiva o como una concepción aún tradicional y transmisiva del conocimiento histórico. Estas competencias no se adquieren de forma inmediata ni homogénea, sino que requieren tiempo, práctica reiterada y una mediación docente constante. En este sentido, los resultados no pueden interpretarse como un fracaso del planteamiento, sino como un indicador del punto del proceso en el que se encuentra el grupo.

La experiencia confirma, además, que el trabajo con competencias históricas necesita un andamiaje más explícito: modelos de narrativas competenciales, criterios de evaluación claramente compartidos y una secuenciación más progresiva de las competencias a trabajar. La situación de aprendizaje ha demostrado ser eficaz para una parte del alumnado, pero también ha puesto de relieve la necesidad de reforzar el acompañamiento didáctico para garantizar que estos aprendizajes se generalicen.

Las limitaciones en cuanto al tamaño de la muestra o a la necesidad de evaluar la situación de aprendizaje empleando una metodología mixta de tipo experimental impiden la generalización de los resultados. Si bien, estos permiten apuntar que el alumnado comienza a desarrollar una forma de pensar históricamente más cercana a los objetivos curriculares, aunque todavía de manera desigual. Además, los resultados del estudio invitan a pensar que, desde la percepción del profesorado en formación, la incorporación de las minorías históricas como sujetos de aprendizaje favorece el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado y contribuye a una comprensión más crítica del pasado y del presente.

No obstante, existen importantes retos didácticos, especialmente en relación con el fortalecimiento de competencias metodológicas y explicativas. En consecuencia, se hace necesario avanzar hacia modelos de enseñanza de la historia que integren nuevos contenidos, enfoques y estrategias de evaluación formativa, orientadas no solo al aprendizaje disciplinar, sino también a la construcción de una ciudadanía crítica, comprometida y socialmente responsable.

FINANCIACIÓN

Este trabajo es resultado del proyecto de I+D+i Pensamiento histórico y cultura democrática. Herramientas educativas para luchar contra la desinformación (PID2024-155318NB-C31), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE. 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Amelang, J. S. (2011). *Historias paralelas. Judeoconversos y moriscos en la España moderna*. Akal.
- Amrán, R. y Cortijo, A. (Dirs.) (2020). *La mirada del otro. Las minorías en España y América (siglos xv-xviii)*. Publications of eHumanista.
- Benbassa, E. y Rodrigue, A. (2004). *Historia de los judíos sefardíes. De Toledo a Salónica*. Abada editores.
- Benito Ruano, E. (1976). *Los orígenes del problema converso*. El Albir.
- Benito Ruano, E. (2002). El mito histórico de las «Tres Culturas». En E. Benito Ruano (Coord.), *Tópicos y realidades de la Edad Media* (pp. 11-26). Real Academia de la Historia. <https://doi.org/10.18002/eh.v0i1.6332>
- Bernabé Pons, L. F. (2009). *Los moriscos. Conflicto, expulsión y diáspora*. La Catarata.
- Contreras, J. (2013). *Sotos contra Riquelmes: Regidores, inquisidores y criptojudíos*. Siglo XXI.

- Díaz Mas, P. (2023). *Breve historia de los judíos en España*. La Catarata.
- Domínguez Ortiz, A. (1991). *La clase social de los conversos en Castilla en la Edad Moderna*. Universidad de Granada.
- Domínguez Ortiz, A. (2003). *La esclavitud en Castilla en la Edad Moderna y otros estudios de marginados*. Comares.
- Domínguez Ortiz, A. y Vincent, B. (1978). *Historia de los moriscos. Vida y tragedia de una minoría*. Revista de Occidente.
- Fanjul García, S. (2000). El mito de las tres culturas. *Revista de Occidente*, 224, 9-30.
- Fernández, R. (1993). *La España Moderna. Siglo XVIII*. Historia 16.
- García, F. (2003). Las minorías religiosas y la tolerancia en la Edad Media hispánica ¿mito o realidad? En A. García Sanjuán (Ed.), *Tolerancia y convivencia étnico-religiosa en la Península Ibérica durante la Edad Media* (pp. 13-56). Universidad de Huelva.
- García Marsilla, J. V. (2020). La Leyenda Negra, medioevo rosa. Reflexiones sobre el mito de la «España de las tres culturas». *Pasajes: Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 60, 29-42.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). Las competencias históricas en los procesos de evaluación: Un proyecto desde el currículo a la opinión de los docentes (España-Inglaterra). En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco y R. A. Rodríguez Pérez (Coords.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI: desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 35-60). Editum, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <https://doi.org/10.6018/editum.2574>
- Gómez, C. J., López-Facal, R. y Rodríguez, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 3, 67-88. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- Gómez Alfaro, A. (2000). Gitanos: la historia de un pueblo que no escribió su propia historia. En M.^a de los D. Martínez San Pedro (Coord.), *Los marginados en el mundo medieval y moderno* (pp. 79-88). Instituto de Estudios Almerienses.
- Gómez, C. J. y Chicote, F. (2022, 12 diciembre). Por un conocimiento social y crítico en la enseñanza de la historia. *La Opinión de Murcia*. <https://blogs.laopiniondemurcia.es/grupo-iris/>
- González Salinero, R. (2007). Un antecedente: la persecución contra los judíos en el Reino visigodo. En G. Álvarez Chillida y R. Izquierdo Benito (Eds.), *El antisemitismo en España* (pp. 57-88). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Laínz, J. (2002). El mito de la España de las tres culturas. *Altar Mayor*, 178, 568-572.
- Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Editorial Pre-Textos.
- Levstik, L. & Barton, K. C. (2022). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179658>
- Martín Sánchez, D. (2018). *Historia del pueblo gitano en España*. La Catarata.

- Martínez Martínez, M. (2004). Los gitanos en el reinado de Felipe II (1556-1598). El fracaso de una integración. *Chronica Nova*, 30, 401-430. <https://doi.org/10.30827/cn.v0i30.1898>
- Martínez Martínez, M. (2019). *Del exterminio a la ciudadanía española. Un siglo para la esperanza del pueblo gitano (1749-1843)*. <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/36/del-exterminio-a-la-ciudadania-espanola-manuel-m>
- Miralles, P. (2022). Estudio comparativo sobre la presencia del pensamiento histórico en los currículos educativos de diferentes países», *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.19>
- Montes Romero-Camacho, I. (2001). *Los judíos en la Edad Media Española*. Arco Libros.
- Monte-Sano, C. & Allen, A. (2018). Historical argument writing: The role of interpretive work, argument type, and classroom instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1383-1410. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9891-0>
- Moreno-Díaz del Campo, F. J. (2021). Las minorías socio-religiosas hispanas en los manuales escolares de enseñanzas medias en España (1970-2018). *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 2021, 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.21>.
- Ortega-Sánchez, D. (2024). La enseñanza de temas controvertidos y problemas sociales: análisis comparativo de las percepciones del futuro profesorado iberoamericano de ciencias sociales. *Aula Abierta*, 53(2), 181-190. <https://doi.org/10.17811/rifie.18856>
- Pérez, J. (2009). *Los judíos en España*. Marcial Pons.
- Pérez-Castaño, G. (2023). Tolerar sin asimilar: coexistencia entre judíos y cristianos en la Castilla bajomedieval. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 20(3), 1-14. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v20.4947>
- Rodríguez J., Gómez, C. J., López Facal, R. y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 211-242. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>.
- Sáiz Serrano, J. y Parra Monserrat, D. (2017). *Formación del profesorado de historia y ficción televisiva: el aprovechamiento didáctico de las series históricas en educación secundaria*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 95-109. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.284931>
- Sánchez Ortega, M. H. (2009). La minoría gitana en el siglo xviii: represión, discriminación legal e intentos de asentamiento e integración. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 75-90.
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.), *Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3
- Soria Mesa, E. (2012). Los moriscos que se quedaron. La permanencia de la población de origen islámico en la España Moderna (Reino de Granada, siglos xviii-xviii). *Vínculos de Historia*, 1, 205-230.
- Soria Mesa, E. (2016). *La realidad tras el espejo. Ascenso social y limpieza de sangre en la España de Felipe II*. Universidad de Valladolid.
- Valdeón Baroque, J. (2000). *El chivo expiatorio. Judíos, revueltas y vida cotidiana en la Edad Media*. Ámbito.