

Artículo Original

# Educación histórica y museos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Análisis de una experiencia sobre migraciones en Educación Secundaria Obligatoria

History education and museums for the development of civic competences. Analysis of an experience on migrations in Compulsory Secondary Education

María del Mar Simón García<sup>1</sup>  0009-0005-7967-9531

Marcos Rebollo Fidalgo<sup>2</sup>  0009-0000-9389-6026

Pilar Alcantara Peyres<sup>3</sup>  0009-0001-0145-6435

Ramón Cózar-Gutiérrez<sup>4</sup>  0000-0001-8255-6376

<sup>1</sup>Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. España.

<sup>2</sup>Profesor de Enseñanza Secundaria de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria. Cabezón de la Sal. España.

<sup>3</sup>Equipo de mediación cultural. Museo Nacional de Arqueología Subacuática. España.

<sup>4</sup>Profesor Titular en la Facultad de Educación de Albacete. Universidad de Castilla-La Mancha. España.

## Correspondencia:

ramon.cozar@uclm.es

## Fechas:

Recibido: 30/12/2024

Aceptado: 19/01/2025

Publicado: 30/03/2025

## Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses externos, directos o indirectos, personales o financieros relacionados con este artículo.

## RESUMEN

**Introducción:** La educación histórica desempeña un papel fundamental en la formación ciudadana del alumnado. El artículo analiza la implementación de la situación de aprendizaje "Migrar nos hace humanos", diseñada para promover competencias históricas y ciudadanas en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. La propuesta conecta los procesos migratorios históricos con problemáticas sociales actuales, con el objetivo de fomentar una reflexión crítica sobre este fenómeno consustancial al ser humano.

**Método:** Se utiliza un diseño exploratorio con enfoque mixto, analizando las respuestas de 30 estudiantes de 3º de ESO a 56 preguntas (cerradas de opción múltiple, abiertas y un ensayo argumentativo) sobre análisis de fuentes históricas y recursos museísticos.

**Resultados:** Se revela una notable falta de conocimientos previos. También se observan dificultades para conectar los elementos históricos con sus contextos actuales. En cuanto a los procesos migratorios, predominan actitudes de rechazo a los migrantes, con respuestas influenciadas por prejuicios y estereotipos, consecuencia de narrativas sociales y mediáticas desinformadas. En los ensayos argumentativos, la mayoría no alcanza el nivel de suficiencia. Las respuestas suelen ser breves, no siguen la estructura propuesta y no integran fuentes para desarrollar sus argumentos.

**Conclusiones:** La situación de aprendizaje ha demostrado su potencial para fomentar el pensamiento y la conciencia histórica. Sin embargo, los resultados destacan la necesidad de seguir implementando estas actividades en las aulas para desarrollar com-

petencias históricas y ciudadanas en el alumnado, con la finalidad de promover una comprensión más profunda y crítica de temáticas sociales relevantes como son las migraciones.

**Palabras clave:** Educación histórica; Migraciones; Museos (patrimonio museístico); situaciones de aprendizaje; competencias ciudadanas.

## ABSTRACT

**Introduction:** Historical education plays a fundamental role in shaping students' civic awareness. This article analyzes the implementation of the learning activity "*Migrating Makes Us Human*," designed to promote historical and civic competencies among secondary school students. The proposal connects historical migratory processes with current social issues, aiming to foster critical reflection on this phenomenon intrinsic to human nature.

**Method:** A mixed-method exploratory design was employed, analyzing the responses of 30 secondary school students (Grade 9) to 56 questions (multiple-choice, open-ended, and an argumentative essay) focused on the analysis of historical sources and museum resources.

**Results:** A significant lack of prior knowledge was identified. Students also showed difficulties in connecting historical elements with their contemporary contexts. Regarding migratory processes, attitudes of rejection towards migrants predominated, with responses influenced by prejudice and stereotypes stemming from misinformed social and media narratives. In the argumentative essays, most students did not reach the expected level of proficiency. The responses were generally brief, failed to follow the proposed structure, and did not integrate sources to support their arguments.

**Conclusions:** The learning activity demonstrated its potential to foster historical thinking and awareness. However, the results highlight the need to continue implementing such activities in classrooms to develop students' historical and civic competencies. This approach aims to promote a deeper and more critical understanding of socially relevant topics, such as migration.

**Keywords:** Historical education; Migration; Museums (museum heritage); learning activities; civic competences.

### Financiación

Esta investigación es resultado de los proyectos 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 "La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática" (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

### Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Simón García, M. del M., Rebollo Fidalgo, M., Alcántara Peyres, P., & 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. <https://doi.org/10.30827/unes.i19.32432>

## Introducción

En el contexto actual, la educación histórica está llamada a desempeñar un papel estratégico para afrontar los retos a los que deben hacer frente las sociedades contemporáneas. Desafíos globales, que incluyen, entre otros, las migraciones, el incremento de la diversidad cultural y las tensiones vinculadas a la convivencia y coexistencia en un mundo cada vez más globalizado e interconectado, que demandan ciudadanos capaces de comprender procesos históricos complejos y de actuar de forma reflexiva y crítica (Consejo de Europa, 2022). En este escenario, la enseñanza de la historia cobra especial importancia para ayudar a comprender críticamente la realidad y promover la capacidad de construir respuestas o alternativas (Levstik & Tyson, 2008; Pagès & Santisteban, 2011). El tratamiento de problemas sociales o cuestiones socialmente vivas se presenta como elemento indispensable para el desarrollo de la competencia ciudadana, entendida como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para participar activamente en una sociedad democrática y plural (Santisteban 2009; 2012; Pagès & Santisteban, 2011; 2014). Transformar los problemas sociales en contenido educativo brinda una excelente oportunidad para la adquisición de aprendizajes competenciales que permitan abordar de manera responsable y comprometida los desafíos sociales actuales (Santisteban, 2009; Ortega & Pagès, 2021).

Entre los fenómenos históricos que definen esos desafíos, uno de los más relevantes y menos examinados desde una perspectiva social es la migración. Desde las primeras migraciones humanas en busca de recursos hasta los desplazamientos forzados contemporáneos provocados por conflictos, desigualdades económicas o crisis climáticas, la movilidad humana ha sido un motor significativo de cambio social, cultural y económico. Sin embargo, a pesar de su centralidad histórica y su impacto en la configuración de las sociedades actuales, las migraciones han sido frecuentemente invisibilizadas o abordadas de manera superficial en los currículos educativos. Un vacío que dificulta el entendimiento de la complejidad del proceso y refuerza los prejuicios que problematizan la convivencia en una sociedad cada vez más diversa.

### **La migración con fenómeno histórico y educativo.**

Según datos recientes, más de 280 millones de personas residen en un país distinto al de su nacimiento, y millones más se desplazan dentro de sus fronteras nacionales en busca de mejores oportunidades o huyendo de condiciones adversas. Datos que suponen un aumento de más del doble de población migrante que en 1990 y tres veces más que en 1970 (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021).

Sin embargo, la migración no es un proceso exclusivamente contemporáneo. Sus raíces se remontan a los orígenes mismos de la humanidad, siendo una constante en la historia que ha moldeado las estructuras sociales, culturales y económicas de las civilizaciones (Moch, 1992; Lucassen, 2007). En palabras de Agustí y Antón (2013) la capacidad para invadir y colonizar nuevos ambientes -migrar- es una de las características principales que define al ser humano. A lo largo del tiempo, la movilidad humana ha adoptado múltiples formas, voluntarias o forzadas, internas o externas, permanentes, estacionales, pendulares,... respondiendo a necesidades, aspiraciones, motivaciones (económicas, políticas, religiosas, demográficas, ecológicas, bélicas), y dejando una profunda huella en la construcción de las sociedades. Los primeros indicios de migración se encuentran ya con los orígenes de los primeros homínidos en África y la "gran migración" que marcó el inicio de la expansión del ser humano por todo el planeta. En la antigüedad, el grado de movilidad de las microrregiones que bordean el Mediterráneo es sorprendente. Fenicios, griegos, cartagineses o romanos no solo permitían un alto nivel de movimiento, sino que dependían de él para mantener su crecimiento e influencia, desarrollando complejas redes comerciales, que contribuyeron al intercambio cultural y tecnológico (Isayev, 2013). Más adelante, en la Edad Media, las migraciones adoptaron formas diversas, con ejemplos, como las invasiones de los pueblos germánicos y eslavos que reconfiguraron el mapa político y social de Europa tras el colapso del imperio romano (Halsall, 2012); o la expansión del Islam, las cruzadas y las peregrinaciones religiosas que movilizaron a miles de personas fomentando intercambios culturales y económicos significativos (Borgolte, 2013).

Con la llegada de la Edad Moderna, las migraciones adquirieron un carácter global (Fisher, 2004). La expansión europea hacia los "nuevos mundos" implicó la explotación intensiva de recursos y poblaciones. El periodo estuvo marcado por movimientos migratorios tanto voluntarios como forzados. Por un lado, miles de europeos emigraron a América y otras colonias en busca de nuevas oportunidades. Y, por otro lado, el comercio transatlántico de esclavos desplazó de manera obligada a más de 12 millones de africanos (Eltis & Richardson, 2010). El inicio de la contemporaneidad fue testigo de las primeras migraciones masivas. Según Manning (2005) el periodo entre 1850 a 1930 fue el más intenso en la historia de la migración de la humanidad. La mayor parte de la migración fue voluntaria motivada por la búsqueda de mayores oportunidades económicas, de seguridad y libertad.

El siglo XX intensificó los flujos migratorios, impulsados por factores como los conflictos bélicos, las crisis políticas, los avances tecnológicos y la globalización económica (Bade, 2008; Manning & Trimmer, 2020). Este periodo no solo transformó las configuraciones demográficas globales, sino que también destacó por la creación de instituciones internacionales y marcos lega-

les y políticos para regular y proteger a las personas migrantes (Livi-Bacci, 2012).

La historia de la humanidad ha demostrado, por tanto, ser la historia de la movilidad humana (Luthi, 2018). La migración no es un problema o una situación excepcional (Livi-Bacci, 2012). Cada ola migratoria ha traído consigo desafíos y oportunidades que han contribuido a transformar tanto a los territorios emisores como a los receptores.

En este contexto, resulta fundamental analizar cómo estas dinámicas interactúan y se retroalimentan, para lograr una mejor comprensión de las migraciones contemporáneas y su impacto en nuestra sociedad actual. Dinámicas que tienen implicaciones profundas en términos de derechos humanos y cohesión social, y plantean preguntas esenciales sobre las políticas de integración, las nociones de pertenencia y la construcción de identidades, a la vez que desafían las narrativas históricas nacionales que han tendido a homogeneizar y simplificar los procesos sociales (Castles & Miller, 2009). Además, a este complejo panorama se suma la influencia que ejercen factores como el contexto social, la opinión pública, los medios de comunicación o los propios entornos familiares que a menudo actúan como mediadores en las percepciones y actitudes hacia los fenómenos migratorios (Madrid, 2013; Muñoz et al., 2022).

Desde la enseñanza de la historia, abordar estas cuestiones resulta esencial para desarrollar competencias fundamentales en los estudiantes, como un necesario pensamiento crítico sobre el que consolidar un mejor conocimiento del fenómeno migratorio en el pasado para poder aplicarlo a los debates del presente y proyectarlo hacia el futuro, promoviendo así una ciudadanía comprometida con los valores democráticos.

La educación histórica en la actualidad tiene entre sus finalidades fundamentales, desarrollar competencias de pensamiento histórico (Seixas & Morton, 2013), de conciencia histórica (Rüsen, 2012) y cívicas (Barton & Levstik, 2004), para formar ciudadanos críticos y democráticos. En este sentido, trabajar desde temáticas relevantes como pueden ser las migraciones, que movilizan habilidades como la empatía, las causas y consecuencias, la perspectiva histórica o la relevancia, resulta fundamental para profundizar en estas conexiones y favorecer una comprensión crítica y reflexiva de la realidad social.

El presente estudio se enmarca en un proyecto más amplio titulado “Enseñanza de la historia y difusión del patrimonio cultural. Transferencia de investigaciones sobre formación del profesorado, recursos digitales y métodos activos” (PDC202-133041-I00), que se ha desarrollado entre equipos de educación de museos, profesorado de educación obligatoria y docentes universitarios de formación del profesorado, con el objetivo de que el alumnado

pueda reflexionar sobre temas relevantes con una perspectiva histórica a partir del trabajo con fuentes y el patrimonio de los museos.

En los últimos años han proliferado los estudios que han explorado en profundidad las conexiones entre la educación histórica, la educación patrimonial y la formación de una ciudadanía crítica y democrática (Gómez et al., 2024). Investigaciones que han puesto de relieve cómo se están incorporando nuevos cambios metodológicos y propuestas de trabajo con el uso de objetos y restos materiales del pasado que promueven un mayor acercamiento entre escuelas y museos. La educación patrimonial proporciona un escenario propicio para el desarrollo del pensamiento histórico, ya que la naturaleza performativa del patrimonio invita a las personas a tomar conciencia de la dialéctica entre pasado y presente (Grever et al., 2012).

En nuestro contexto, los museos ofrecen recursos únicos para trabajar la temática de las migraciones de manera significativa. La introducción de narrativas alternativas junto con los cambios promovidos desde la Nueva Museología ha propiciado un cambio en la concepción de los museos como espacios públicos y un mayor impulso a la investigación y la práctica en el área de la educación en museos, el apoyo al público y la participación (Gómez, Rebollo et al., 2024). Sandell (2011) destaca la importancia de la participación de los museos en los debates sobre problemas sociales contemporáneos, ya que pueden desempeñar un papel clave en la promoción de valores democráticos, tanto desde la perspectiva de la confrontación de prejuicios, como en la promoción de una comprensión más inclusiva de la diversidad cultural que permita desmitificar las narrativas xenófobas.

Por lo tanto, el estudio del patrimonio presente en los museos ofrece al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre temas relevantes desde una perspectiva histórica. En este marco, se han elaborado once situaciones de aprendizaje que pretenden desarrollar la conciencia histórica en el alumnado, para que pueda conocer su presente a partir de la reflexión y el conocimiento del pasado (Gómez, Lago, et al., 2024). Las situaciones de aprendizaje están diseñadas para su implementación en la materia de Ciencias Sociales de los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato (Historia del Mundo Actual en 1º e Historia de España en 2º). En su desarrollo se sigue una metodología de aprendizaje basado en problemas que adapta la propuesta en 3 pasos de Catherine Duquette (2015) en la que, en primer lugar, se formulan preguntas sobre un problema actual en el que el pasado es importante; como segundo paso, el alumnado debe indagar sobre ese problema analizando fuentes (textuales, iconográficas y objetos de la vida cotidiana) con preguntas variadas (abiertas y cerradas); y, por último, responde de nuevo a los interrogantes iniciales, redactando un ensayo argumentativo pautado.

La situación de aprendizaje que se ha analizado en este estudio lleva por título “Migrar nos hace humanos” y busca que el alumnado reflexione sobre las migraciones, como fenómeno consustancial al ser humano, en perspectiva histórica pero conectada con la realidad actual. Además, persigue que el alumnado sea consciente de los motivos, las categorías y las dificultades de un derecho básico que necesita ser mejor comprendido en toda su complejidad (Rebollo et al., 2024). A través de la cultura visual, recursos museísticos y uso de fuentes se pretende dar luz al complejo entramado social relacionado con las migraciones conectando esta temática de manera coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 1. Fin de la pobreza; 4. Educación de calidad; 10. Reducción de las desigualdades; y 16. Paz, justicia e instituciones sólidas).

## Métodos

### Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio es evaluar los resultados de la implementación de la situación de aprendizaje “Migrar nos hace humanos”, cuyo propósito principal es desarrollar competencias históricas y ciudadanas en el alumnado de Educación Secundaria. Para ello, se han planteado dos objetivos específicos:

O.E.1. Diagnosticar los conocimientos adquiridos por el alumnado sobre los procesos migratorios, analizados desde una perspectiva histórica y conectados con la realidad actual.

O.E.2. Evaluar el impacto formativo de la situación de aprendizaje en el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado sobre el proceso migratorio como fenómeno social.

### Diseño metodológico y participantes

El diseño metodológico de este estudio es de naturaleza transeccional exploratoria, ya que busca comprender un evento o situación a través de una exploración inicial que sirva como base para investigaciones más profundas (Albert, 2006). Se plantea como un estudio de evaluación educativa (Lukas & Santiago, 2009), cuya finalidad principal es analizar y evaluar el impacto formativo de una situación de aprendizaje diseñada específicamente para el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado. La situación de aprendizaje se fundamenta en el análisis de fuentes primarias y piezas museísticas, lo que permite conectar el patrimonio con la construcción de competencias históricas y ciudadanas. Para alcanzar este propósito, se ha adoptado un enfoque metodológico mixto que integra técnicas cuantitativas y cualitativas, lo que nos permite aprovechar el potencial explicativo y predictivo de la investigación cuantitativa junto con la profundidad comprensiva y transforma-

dora que caracteriza a la investigación cualitativa (Bisquerra Alzina, 2004). Esta combinación de métodos no solo permite validar los resultados, sino que también ofrece una perspectiva más amplia sobre el impacto formativo del diseño planteado, reforzando su relevancia para futuras investigaciones y aplicaciones en el ámbito educativo.

La situación de aprendizaje consta de un total de 56 preguntas propuestas al alumnado, divididas entre formatos de respuesta abierta y cerrada. Para el análisis de las actividades de respuesta cerrada y opción múltiple se han empleado técnicas cuantitativas que permiten medir patrones y tendencias de las respuestas recogidas. En cuanto a las actividades y preguntas de respuesta abierta, se han utilizado técnicas cualitativas, como el análisis de contenido (Casanova & Pavón, 2002). Por último, el análisis de los textos argumentativos o ensayos finales del alumnado se ha realizado a partir de unos criterios previamente establecidos, entre los que se incluyen la correcta organización de la estructura (introducción, desarrollo y conclusión), criterios de coherencia y cohesión textual, y valoraciones sobre el contenido, como la capacidad para plantear y responder adecuadamente a las preguntas formuladas, el uso fundamentado de fuentes en las argumentaciones, la capacidad de síntesis y la inclusión de reflexiones propias. Este enfoque ha permitido determinar con precisión el nivel de desarrollo de conciencia histórica y pensamiento histórico alcanzado por los estudiantes en sus redacciones y ensayos.

En la investigación han participado un total de 30 estudiantes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria que cursaban la asignatura de Geografía e Historia en un centro educativo público de la Región de Murcia. La situación de aprendizaje se implementó en dos grupos-clase, con alumnado con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, incluyendo a cuatro estudiantes repetidores. Desde el punto de vista de la diversidad cultural, la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por alumnado de nacionalidad española, con presencia también de estudiantes de origen extranjero, concretamente de China, Marruecos, Etiopía, Ecuador y Colombia. En términos socioeconómicos, la mayoría del alumnado pertenece a familias de nivel medio, con un alto porcentaje de progenitores con formación universitaria (grado y posgrado). No obstante, también encontramos estudiantes procedentes de entornos con un nivel socioeconómico y cultural más bajo. En cuanto al perfil del alumnado participante se caracteriza, en general, por un elevado grado de motivación y participación en el aula, así como por un rendimiento académico positivo. Respecto a la motivación específica hacia la actividad propuesta, esta se valoró globalmente como media-alta, si bien, algunos estudiantes presentaron algunas dificultades relacionadas con la gestión del tiempo y la comprensión de determinados conceptos.

## Instrumento y procedimiento

La situación de aprendizaje que se ha implementado, titulada “Migrar nos hace humanos”, tiene como objetivo principal que el alumnado, a través de una serie de preguntas, reflexiones sobre las migraciones, como fenómeno consustancial al ser humano, a través del análisis de distintos procesos migratorios desde la Prehistoria hasta nuestros días.

El diseño metodológico de esta situación de aprendizaje se basa en el aprendizaje basado en problemas, a partir de una adaptación de la propuesta en 3 pasos de Catherine Duquette (2015) para relacionar la conciencia histórica con el pensamiento histórico. La estructura de la propuesta se organiza en torno a cuatro sesiones que incluyen el análisis de 25 obras procedentes de destacados museos nacionales, como el Museo Arqueológico Nacional (MAN), el Museo Nacional del Prado, el Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira, el Museo Arqueológico de Alicante (MARQ), Museo Nacional de Arqueología Subacuática (ARQVA), Red Museística de Lugo, el Museo de Pontevedra y Museo de la Memoria de Andalucía. Estas obras se complementan con textos, imágenes y otras fuentes secundarias cuidadosamente seleccionadas. Además, para llevar a cabo las actividades, el alumnado ha podido consultar las fuentes propuestas y realizar búsquedas de información relacionadas con las tareas planteadas a través de Internet. La plataforma de acceso a dichas actividades y recursos se localiza en <https://caleidoscopio.cloud/aprendizaje-historias-de-migraciones/>.

La situación de aprendizaje comienza con una introducción denominada “Migrar nos hace humanos”, diseñada para conocer las ideas previas del alumnado sobre las causas del fenómeno migratorio, los estereotipos contruidos en torno a él y las posibles actuaciones sobre esta problemática social. En esta etapa inicial, se propone el análisis de un texto de Séneca que expone los motivos de las migraciones hace 2000 años (Livi Bacci, 2012), proponiendo al alumnado que identifique los diferentes tipos de las causas migratorias. Además, se les invita a comparar estas causas con las de las migraciones contemporáneas, con la finalidad de que puedan reflexionar sobre el problema de los refugiados, tanto en el pasado como en el presente. Para profundizar en estas reflexiones, el alumnado debe completar un cuestionario que combina cuatro preguntas cerradas de opción múltiple y dos abiertas, en las que se indaga sobre la imagen actual de los migrantes en la sociedad española, comparándola con sus propias percepciones, las implicaciones del fenómeno migratorio en los países receptores, y las medidas que consideran más adecuadas para reducir la intensidad de estos flujos de la población. A continuación, se plantean las tres preguntas iniciales que deberán ser contestadas de nuevo al finalizar la situación de aprendizaje en forma de ensayo argumentativo:

- ¿Por qué crees que decimos que emigrar es un derecho básico?
- ¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?
- ¿Es España un país que en su historia ha expulsado o ha recibido más migrantes?

Una vez realizadas estas actividades introductorias de forma breve, para detectar sus ideas previas, se presentan y desarrollan cuatro bloques de contenido, con distintas actividades y recursos que hacen un recorrido por la historia de las migraciones desde la Prehistoria hasta la actualidad (Tabla 1).

**Tabla 1.** Resumen de bloques de contenido de la situación de aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

Bloque de contenido	Recursos	Actividades
1. La Gran Caminata. En 1200 generaciones, el Homo Sapiens colonizó la Tierra.	- Texto de Agusti y Atón (2011). - 5 obras de museo: <i>La Gran Explosión o Paleocráneo</i> , 2021, Fernando Vicente y <i>Colgante sobre 'pecten jacobaeus' o concha de vieira</i> , 18.000 a.C. (Museo de Altamira). <i>Ampolla de peregrino</i> , siglo VII d.C (MAN). <i>Los peregrinos</i> , de Jules-Charles-Remy, 1860 y <i>El peregrino</i> , de Agapito López, 1835 (Museo del Prado). - 2 fotografías: Una voluntaria abraza a un migrante en la playa, de Jon Nazca, 2021 (Reuters). Una refugiada con sus dos hijos en la isla de Lesbos, de A. McConnell, 2016 (ACNUR).	3 actividades: 8 preguntas cerradas de opción múltiple y 3 preguntas abiertas.
2. El "Mare Nostrum", una autopista para fenicios, griegos, cartagineses y romanos.	- 6 obras de museo: <i>Urnas de alabastro</i> , del siglo XI al XIII a.C. y <i>Hidria pintor de Pan</i> , 570 a.C. (MAN). <i>Escarabeo</i> , siglo VII a.C.; <i>Defensas de marfil</i> , siglo VI a.C.; y <i>Monedas plata Cartago, siglo IV a.C.</i> (ARQUA). <i>Crátera de columnas, 550 a.C.</i> (MARQ).	2 actividades: 10 preguntas cerradas de opción múltiple.
3. Uniendo tres continentes: Españoles en América y Filipinas.	- 4 Textos extraídos de Livi Bacci (2023), Urbita y Garriga, Granda (2016) y Campos (1994). - 11 obras de museo: <i>Vista de la ciudad de Sevilla</i> , atribuido a Alonso Sánchez Coello, finales del s. XVI (Museo del Prado). <i>Macuquina de plata de Potosí</i> , 1766 y <i>Coco chocolatero</i> , S. XVIII (Red Museística de Lugo). Moneda tipo <i>Columnario</i> de 2 reales, 1757 y <i>Caja de rapé</i> , siglo XVIII (ARQVA). <i>Jerónima de la Fuente</i> , 1620, Velázquez (Museo del Prado). <i>Santo Domingo de Guzmán</i> , S. XVIII (Red Museística de Lugo). <i>Abanico filipino</i> , S.XIX (MARQ) <i>Sagrada Familia</i> , marfil filipino, S. XVII (MAN). <i>Emigrantes</i> , 1908, Ventura Álvarez Sala (Museo del Prado). <i>Eu non quería morrer alá, ¿sabe, miña nai?</i> , 1931, Castelao (Museo de Pontevedra).	6 actividades: 17 preguntas cerradas de opción múltiple y 4 preguntas abiertas.
4. Las migraciones hoy: España, puesta de entrada.	- 1 Texto extraído de Livi Bacci (2012) - 2 obras de museo: <i>L'âme du voyage</i> , 1992, Rogelio López-Cuenca (Museo Memoria de Andalucía). <i>Culturas en diálogo: mujeres migrantes. Mulleres nas/das aldeas</i> , 2023/24, Encarna Lago (Red Museística Provincial de Lugo)	2 actividades: 1 pregunta cerrada de opción múltiple y 5 preguntas abiertas.

Relación con el currículo (RD 217/2022). Materia Geografía e Historia.

Competencias específicas: (1) Buscar y tratar información sobre temas relevantes presentes y pasados, usando fuentes históricas para adquirir conocimiento; (2) Elaborar productos propios sobre problemas sociales y desarrollar un pensamiento histórico respetuoso con las diferencias; (3) Conocer los desafíos de las sociedades a lo largo del tiempo, causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas actuales; (6) Comprender los procesos históricos y culturales que han conformado la realidad multicultural; y (7) Conocer y valorar el patrimonio.

Criterios de evaluación (3º y 4º ESO): 1.1, 1.3, 2.1, 3.2, 3.4, 6.1, 6.2, 7.1 y 7.2.

Saberes básicos: (A) Retos del mundo actual. Objetivos de Desarrollo Sostenible; Sociedad de la información; Globalización, movimientos migratorios e interculturalidad; Conflictos ideológicos y etnoculturales; Técnicas y métodos de las Ciencias Sociales; Migraciones, multiculturalidad y mestizaje en sociedades abiertas. (B) Sociedades y territorios. Metodologías del pensamiento histórico y del pensamiento geográfico; Fuentes históricas; Conciencia histórica; Transformación del territorio; Respeto y conservación del patrimonio material e inmaterial; España y su conexión con los grandes procesos históricos. (C) Compromiso cívico local y global; Dignidad humana y derechos universales; Diversidad social y multiculturalidad; Compromiso cívico y participación ciudadana; El patrimonio como bien y como recurso; Puesta en valor, difusión y gestión de la riqueza patrimonial; Cohesión social e integración; Interés por los problemas de la actualidad.

En la última sesión, se propone una actividad de reflexión personal a través de un ensayo argumentativo en el que el alumnado debe responder a las tres preguntas iniciales planteadas al inicio de la secuencia de aprendizaje y que han estado presentes, implícita o explícitamente, a lo largo de las actividades desarrolladas. Para guiar su elaboración, se les indica que el ensayo debe seguir una estructura en tres partes: un inicio, en el que se debe presentar la tesis o idea que se quiere comunicar; un desarrollo, en el que se debe ilustrar la tesis con ejemplos, datos y argumentos, explicando la idea general contenida en el inicio; y una conclusión, donde se resuman las ideas que se deducen de lo expuesto al inicio y en el desarrollo.

## Resultados

Como valoración global, se debe destacar que el desarrollo de las actividades propuestas ha generado una alta participación del alumnado, sobre todo, en las preguntas cerradas, con tasas de respuesta que oscilan entre el 80% y el 90%, mientras que, en las preguntas abiertas, que requieren una reflexión más profunda y argumentada, la participación se reduce notablemente, quedando solo en torno al 50-60%. En algunas de estas respuestas abiertas, se percibe una actitud de indiferencia o de falta de compromiso reflexivo, evidenciada en respuestas como "no sé" o "porque sí". A pesar de ello, este tipo de respuestas ofrecen información valiosa sobre los niveles de conocimiento y las actitudes predominantes del alumnado en relación con las temáticas abordadas.

Para facilitar la exposición de este apartado, a continuación, se presentarán los resultados estructurados en función de las actividades realizadas. En la actividad introductoria basada en el texto de Séneca, la mayoría del alumnado identificó similitudes entre las causas de las migraciones descritas hace 2000 años y las actuales, señalando la causa bélica como la más relacionada con los refugiados contemporáneos. Al reflexionar sobre la imagen del migrante, se constató la prevalencia de estereotipos que lo asocian con un individuo débil, carente de cualidades y objeto de asistencia por parte del país receptor (100%), en contraste con la visión que lo describe como un individuo resiliente con destrezas, conocimientos, valores y gran capacidad de adaptación. En cuanto a las propuestas frente al problema migratorio en las sociedades receptoras, las respuestas del alumnado plantean, en primer lugar, soluciones restrictivas como cerrar más las fronteras con muros y que los migrantes sean contratados en su lugar de origen, antes de migrar (33,3%). En segundo lugar, se seleccionan medidas como fortalecer el Estado de bienestar para reducir la demanda de inmigración ilegal ocupada en labores asistenciales (27%). Y, en los últimos lugares, se propone recuperar la natalidad en las sociedades que demandan migrantes con políticas nata-

listas y abandonar la producción dependiente en exceso de mano de obra no cualificada y asumir una economía más justa, redistributiva y sostenible. Estas respuestas, en conjunto, denotan actitudes de cierto rechazo ante la problemática social de las migraciones por parte del alumnado, influenciadas por prejuicios y estereotipos socialmente construidos.

A continuación, los estudiantes respondieron a las preguntas iniciales planteadas. En esta fase participaron 24 alumnos/as (80%) en las dos primeras preguntas, mientras que no se obtuvieron respuestas para la tercera. Este vacío pudo deberse a un error técnico en la plataforma utilizada para responder al cuestionario o, simplemente, a que los estudiantes no contestaron a esa pregunta inicial.

En relación con la primera pregunta: *¿Por qué crees que decimos que emigrar es un derecho básico?*, las principales razones mencionadas por el alumnado reflejan una valoración positiva del derecho a migrar como una herramienta clave para garantizar el bienestar. Fundamentalmente, se relacionan con la libertad individual y la búsqueda de mejores condiciones de vida (atender a necesidades básicas). Algunos ejemplos representativos de las respuestas del alumnado mencionan:

"Considero que emigrar es un derecho básico porque permite a las personas buscar mejores oportunidades, seguridad y calidad de vida en otro lugar, especialmente cuando enfrentan dificultades en su lugar de origen" (P2).

"Decimos que emigrar es un derecho básico porque está relacionado con la libertad individual y la búsqueda de una vida mejor. Las personas deben tener la posibilidad de moverse libremente en busca de oportunidades, seguridad y bienestar, especialmente cuando se enfrentan a circunstancias adversas en sus lugares de origen" (P22).

En cuanto a la segunda pregunta: *¿Por qué crees que se tiene miedo a la emigración?*, las respuestas se plantean desde dos perspectivas. Por un lado, desde el punto de vista de la ciudadanía receptora, de nuevo se evidencian prejuicios y estereotipos presentes en el imaginario social, destacando el miedo a la migración por la competencia por los empleos, el colapso de recursos y servicios, los choques culturales, problemas de convivencia, seguridad, delincuencia y riesgos sanitarios relacionados con la pobreza y las enfermedades. Ejemplos de estas respuestas incluyen:

"El miedo a la emigración puede estar relacionado con preocupaciones sobre la competencia por empleos, recursos y servicios, así como temores culturales y de seguridad. Además, la falta de comprensión y empatía

"Porque a veces los emigrantes no son bienvenidos y solo traen problemas" (P10).

"Porque pueden venir de lugares peligrosos" (P3).

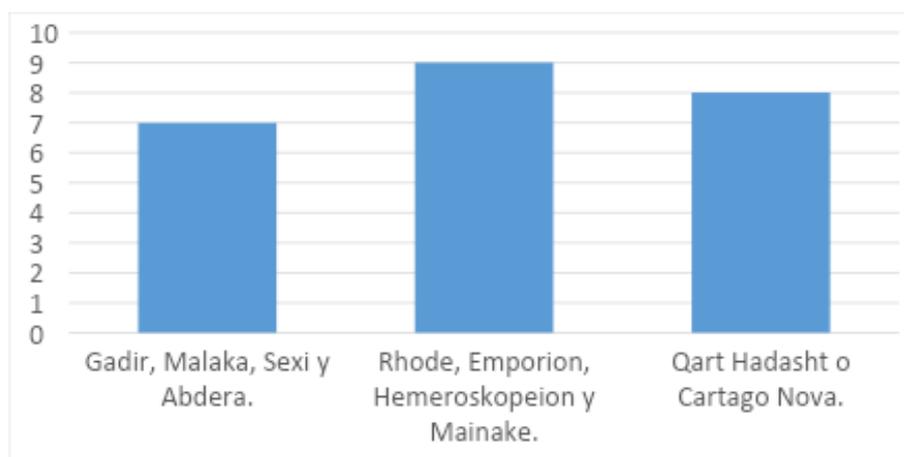
Por otro lado, desde la perspectiva del migrante, el miedo se centra en los desafíos personales a los que deben hacer frente, destacando las dificultades emocionales, sociales y económicas, como ser rechazados o excluidos / no aceptados, adaptarse a una lengua y cultura diferentes, la incertidumbre sobre su futuro, la xenofobia, el racismo o la falta de nuevas oportunidades. Algunos ejemplos en este sentido son:

"Porque la gente no sabe qué esperar en el país que emigran y que tan difícil va a ser empezar una vida nueva y subsistir" (P4).

"Porque sueles ir a un país del que no sabes ni la lengua ni cultura" (P6).

"Por miedo a la no aceptación de los habitantes del país" (P11).

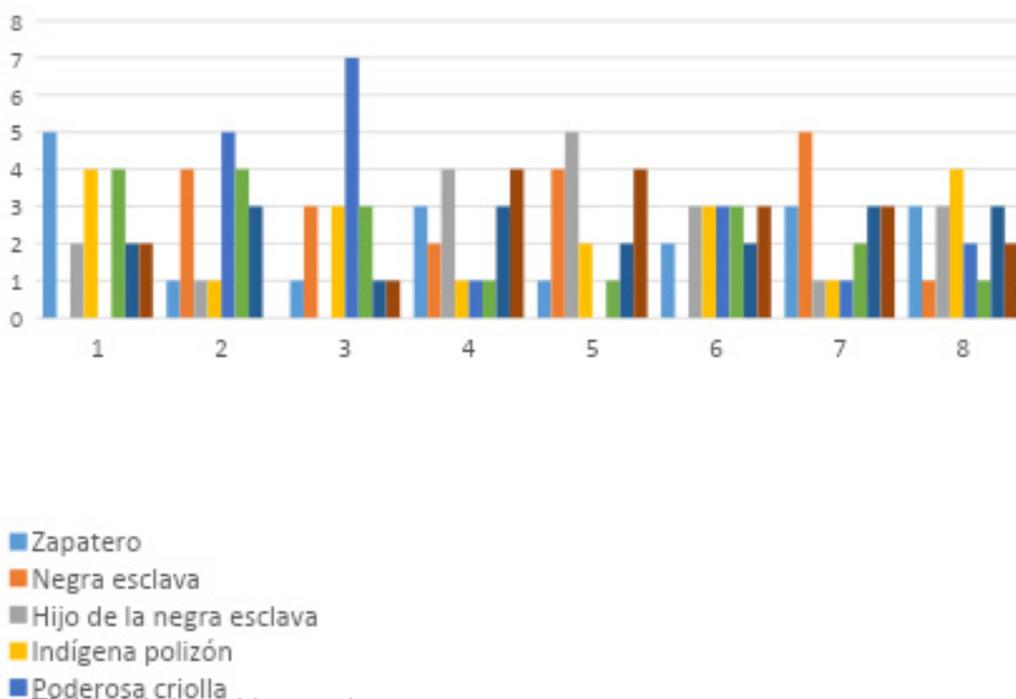
Debido al elevado número de actividades propuestas (47) en los cuatro bloques temáticos, para su análisis solo nos centraremos en una selección de preguntas directamente relacionadas con los objetivos específicos planteados. Los resultados evidencian una notable falta de conocimientos en las actividades que implican el análisis de fuentes o elementos museísticos. Esto podría deberse a que no están muy familiarizados con este tipo de tareas, ya que las actividades más frecuentes en los libros de texto utilizados en las aulas suelen centrarse en preguntas de reproducción o resumen de conceptos a partir de un texto, sin profundizar en la interpretación de fuentes o recursos patrimoniales. Por ejemplo, dentro del segundo bloque "*Mare Nostrum, una autopista para fenicios, griegos, cartagineses y romanos*", se plantea la pregunta: ¿Podrías indicar cuál de estos grupos de colonias fueron fundadas por los fenicios en el sur peninsular? (n=24, 80% de participación). Las respuestas obtenidas fueron muy variadas y la mayoría confundieron las colonias fenicias con las griegas (Figura 1).



**Figura 1.** Respuestas del alumnado sobre los grupos de colonias fundadas por los fenicios en el sur de la Península Ibérica.

En el tercer bloque, “*Uniendo tres continentes. Españoles en América y Filipinas*”, se le propone al alumnado una actividad diseñada para evaluar su comprensión sobre la compleja estructura social en las colonias americanas durante el siglo XVI. Se les pide que imaginen viajar en un galeón a finales del siglo XVI desde Indias a Sevilla y que ordenen a ocho personajes en una pirámide social, de arriba a abajo, indicando el orden de embarque en Veracruz.

La actividad solo fue respondida por 19 estudiantes (63%). Los resultados muestran un considerable desconocimiento por parte del alumnado sobre la jerarquía social del Antiguo Régimen en las colonias americanas (Figura 2).



**Figura 2.** Respuestas del alumnado sobre la pirámide social en las colonias americanas del siglo XVI

Otro ejemplo lo encontramos en una actividad diseñada a partir del análisis de elementos museísticos, en este caso monedas del siglo XVIII: una *macuquina* de plata de Potosí de 1766 (Red Museística de Lugo) y un *columnario de dos reales* de 1757 (Museo ARQVA). En la primera pregunta, de tipo cerrado, se le pide al alumnado identificar cuáles de estas monedas se acuñaban a mano (la plata se recortaba con tijera y se grababa el cuño a martillazos) y cuáles se elaboraban utilizando un molino hidráulico. Aunque la mayoría responden correctamente, un número considerable cometió errores en su identificación, a pesar de que las diferencias visuales entre las monedas son muy evidentes. Sin embargo, al abordar la pregunta abierta relacionada con estas fuentes patrimoniales, la participación del alumnado disminuye significativamente, ya que requieren de un mayor esfuerzo reflexivo. Solo un 60% responde a esta pregunta. En esta actividad, se les pide interpretar los mensajes grabados en las monedas: las dos columnas sobre las olas con la inscripción “*plus ultra*” (lema nacional que en latín significa “más allá”), y en el columnario, además,

los dos hemisferios junto a la leyenda "*utraque unum*" ("ambos son uno"). Las respuestas obtenidas evidencian una notable diversidad de interpretaciones, pero también una considerable confusión conceptual:

"Significa que el imperio español fue una de las potencias mundiales del siglo XV-XVIII (con el reinado de Fernando VII) y era un imperio muy poderoso" (P28).

"Creo que el primero significa que aspiran a expandir su comercio o conquistas, y del segundo no se me ocurre nada" (P23).

"Que hay que ir más allá y que todos los reinos conquistados son uno, España" (P29).

Y otras respuestas muestran interpretaciones erróneas o basadas en percepciones subjetivas, como:

"Que todos somos iguales, aunque vengamos de países distintos" (P7).

"Significa que poniendo una moneda al muerto podría entrar al cielo del más allá" (P25).

"Que la nación es algo espiritual" (P27).

Estos resultados subrayan las dificultades del alumnado para conectar los elementos simbólicos de las monedas con su contexto histórico, reflejando una falta de conocimientos previos suficientes.

Otra actividad con resultados relevantes es la que se ha diseñado en torno a la obra *Emigrantes* (1908) de Ventura Álvarez Sala (Museo del Prado). La imagen representa a un grupo de emigrantes subiendo a un barco con destino a América, con sus equipajes. Se le pide al alumnado que cuente el número de mujeres, hombres y niños y que trace una radiografía del migrante tipo que retrata el pintor (sexo, edad, clase social, estado de ánimo, posible motivación). Esta pregunta solo se responde por 15 estudiantes (50%). Las respuestas no suelen ser muy extensas ni elaboradas. Se enumeran entre 20 y 23 migrantes. En cuanto a los perfiles, predominan los hombres de unos 40 años, acompañados de dos mujeres de 30 años y un bebé. La mayoría describe a los personajes como pertenecientes a una clase social baja por su aspecto y vestimentas. También coinciden en la desesperación reflejada en sus rostros, interpretándola como una expresión de la pobreza y del deseo de escapar en busca de una vida mejor. No obstante, también encontramos algunas excepciones que indican otras clases sociales y motivaciones, como la del estudiante que describe al migrante tipo como: "*hombre adulto, de alta clase social, feliz y con motivación de apoyar a otro país*" (P4).

Finalmente, en la última actividad los estudiantes realizaron un ensayo argumentativo en el que debían responder de nuevo a las tres preguntas iniciales planteadas al comienzo de la secuencia de aprendizaje. La participación en esta actividad se redujo a menos de la mitad del grupo clase (n=14), probablemente debido a la mayor exigencia y complejidad que implicaba esta

tarea. Los resultados obtenidos en la evaluación de estos ensayos reflejan que la mayoría (80%) no alcanzarían el nivel de suficiencia. En general, las respuestas suelen ser muy breves y no siguen la estructura propuesta (introducción, desarrollo y conclusión), a pesar de que las instrucciones de la tarea enfatizaban claramente la necesidad de que la respuesta debía ser extensa y la importancia de seguir el esquema. Además, en la mayoría de los casos, los estudiantes no integran las fuentes utilizadas durante el desarrollo de los contenidos para respaldar sus argumentos, ni aportan reflexiones en profundidad sobre las cuestiones planteadas.

Solo hay dos ensayos más amplios que cumplen con los requisitos establecidos. En ellos se puede observar una organización adecuada en la presentación del ensayo argumentativo, con una estructura clara y coherente, junto con una reflexión significativa sobre la problemática social tratada, evidenciando un mayor esfuerzo de análisis.

Por otro lado, también se observan claros ejemplos del uso de herramientas de inteligencia artificial generativa para la realización de este ensayo. Es el caso de un estudiante en cuya exposición se presenta un vocabulario inusualmente sofisticado, junto con una presentación impecable y datos complejos que exceden las capacidades habituales de un estudiante de 3º de ESO (14-15 años).

Si realizamos un análisis comparativo de los resultados obtenidos en las preguntas iniciales y los ensayos finales, se observa que el 16,7% de los estudiantes no responden a las preguntas iniciales ni realizan el ensayo argumentativo (n=5). Un 36,7% responde a las dos preguntas iniciales por separado, pero no realizan el ensayo argumentativo (n=11). Y solo hay un caso de un estudiante que no responde a las preguntas iniciales, pero sí realiza el ensayo argumentativo, aunque de forma muy básica, limitándose a una sola frase por cada pregunta. Por lo tanto, menos de la mitad (43,3%) responden a las preguntas iniciales y realizan el ensayo argumentativo (n=13). Al comparar las respuestas iniciales con las finales, apenas se observan diferencias o grandes cambios. La mayoría de las respuestas son muy escuetas y poco elaboradas, limitándose a tres frases (n=6 / 43%). Tampoco siguen las pautas establecidas en el ensayo (n=14), y, en lugar de estructurarlo como un texto cohesionado, simplemente responden a las preguntas utilizando tres apartados por separado (n=11 / 80%).

Entre las opiniones expresadas, las respuestas iniciales se limitan a ideas generales como el derecho a una "vida mejor" o a la libertad de "viajar y mudarse libremente", pero no se profundiza en razones históricas, éticas o legales para respaldar estos argumentos. En los ensayos finales, se observa una ligera ampliación de estas ideas, con intentos de explicar el concepto de derecho básico en un contexto más amplio. Por ejemplo, se añaden reflexiones sobre la necesidad de migrar en situaciones de pobreza o conflictos bélicos.

No obstante, la mayoría de las respuestas repite el mismo enfoque inicial con escasa argumentación adicional.

En cuanto al miedo a la emigración, algunos estudiantes en sus ensayos finales desarrollan las ideas iniciales sobre el “choque cultural”, el “rechazo social” o la incertidumbre sobre la adaptación en un nuevo país, integrando reflexiones sobre la necesidad y riqueza de la convivencia con culturas diferentes o el temor al cambio en las “formas de hacer o decir”. Sin embargo, persisten respuestas que solo se limitan a enumerar temores sin explicar su relación con los procesos migratorios.

Por último, en la pregunta sobre si España ha sido un país que en su historia ha expulsado o ha recibido más migrantes, el alumnado considera que España ha recibido históricamente más migración de la que ha emitido (43%), mientras que solo un 28% sostiene lo contrario. Son pocos los estudiantes que intentan relacionar la historia de la migración en España con los contenidos abordados en la secuencia de aprendizaje. Por ejemplo, uno menciona que *“ha expulsado más debido a que ha enviado a emigrantes a colonias españolas en América”* (P23). Otras también aportan que han expulsado más que recibido, pero sin aportar argumentación que lo respalde.

## Discusión y conclusiones

Este estudio se ha centrado en analizar los resultados de la implementación de la situación de aprendizaje “Migrar nos hace humanos”, diseñada para desarrollar competencias históricas y ciudadanas en estudiantes de Educación Secundaria. La propuesta busca establecer conexiones entre los procesos migratorios históricos y las problemáticas sociales actuales, promoviendo una reflexión crítica, contextualizada y reflexiva sobre este fenómeno. Los objetivos específicos de la investigación se han planteado para, por un lado, diagnosticar los conocimientos adquiridos por el alumnado sobre los procesos migratorios desde una perspectiva histórica que establece vínculos con la realidad actual; y, por otro lado, evaluar cómo esta propuesta contribuye al desarrollo de la conciencia histórica del alumnado sobre el proceso migratorio en su dimensión social y cívica.

Estos objetivos han orientado el diseño metodológico y el análisis de los resultados, proporcionando evidencias sobre el impacto formativo de la situación de aprendizaje. Para ello, se han analizado un total de 56 preguntas, 40 cerradas de opción múltiple, 15 abiertas y un ensayo argumentativo, recogidas en 15 actividades, en las que se han utilizado fuentes históricas, textos y piezas de museos.

Como valoración global, esta propuesta, diseñada para integrar la educación histórica y patrimonial en el desarrollo de competencias ciudadanas y cívicas, ha demostrado un elevado interés inicial del alumnado. Cerca del

80-90% ha participado en las actividades con preguntas cerradas de opción múltiple. Sin embargo, la disminución de la participación en tareas más reflexivas, como preguntas abiertas (50-60%), o en la realización de los ensayos argumentativos (menos del 50%) pone de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten habilidades de reflexión y argumentación. Estos resultados coinciden con estudios previos en los que se destacan las dificultades del alumnado para enfrentarse a tareas que requieren habilidades críticas y analíticas (Wineburg, 2001; Carretero et al., 2017). Las respuestas breves o poco elaboradas, a menudo marcadas por actitudes de indiferencia, como “no sé” o “porque sí”, evidencian limitaciones en la profundidad del análisis histórico y la capacidad de conectar los aprendizajes previos con una perspectiva reflexiva. Una tendencia especialmente preocupante si consideramos que uno de los objetivos principales de la enseñanza de la historia debe ser precisamente desarrollar competencias críticas que permitan a los estudiantes interpretar los fenómenos sociales complejos (Seixas & Morton, 2013).

Los resultados revelan también una notable falta de conocimientos en las actividades que implican preguntas sobre las fuentes o elementos museísticos. Por ejemplo, la confusión observada en la localización de las colonias fenicias, la interpretación de las monedas del siglo XVIII o las jerarquías sociales en las colonias americanas ofrecen una muestra de la falta de conocimientos previos y de las estrategias interpretativas necesarias para abordar estas tareas. Lo que subraya la necesidad de profundizar en este tipo de contenidos y actividades en el aula para facilitar su comprensión y análisis crítico. Estos hallazgos coinciden con estudios previos en los que se destaca la necesidad de integrar metodologías activas y guiadas en el aula, que fomenten habilidades críticas para analizar el patrimonio cultural en su contexto histórico (Miralles et al., 2017).

Por otro lado, en actividades como la de las inscripciones en monedas históricas (“*plus ultra*” y “*utraque unum*”), la diversidad en las respuestas y los errores reflejan la dificultad del alumnado para conectar los símbolos históricos con su significado cultural y político. Esto pone de manifiesto la necesidad de incorporar más actividades de análisis de fuentes en el currículo, para fortalecer la capacidad de los estudiantes para interpretar y aplicar conceptos históricos en diferentes contextos (Lee & Ashby, 2000).

También se observan ciertas dificultades para profundizar en las motivaciones sociales e históricas que se reflejan en la pintura, como se muestra en la actividad sobre la imagen *Emigrantes*. Se evidencia la necesidad de realizar una interpretación más detallada y contextualizada de las obras de arte como recursos educativos en el análisis histórico y social (Carretero & Montanero, 2008).

En relación con los procesos migratorios, se identifican actitudes que oscilan entre el rechazo y la empatía, influenciadas en gran medida por prejuicios y estereotipos, coincidiendo con lo observado en otros estudios (Muñoz et al., 2022). Las respuestas asocian al migrante con un individuo débil y dependiente. Además, las propuestas del alumnado para abordar la migración en los países receptores tienden a priorizar medidas restrictivas, como cerrar fronteras o contratar a los migrantes en sus países de origen (33,3%), mientras que solo una minoría expresa una comprensión más inclusiva del fenómeno. Estas percepciones parecen estar vinculadas a tendencias discursivas ultraconservadoras presentes en las narrativas sociales y mediáticas que perpetúan prejuicios y desinformación, un aspecto ampliamente señalado en la literatura como un desafío para la formación ciudadana crítica (Banks, 2015; Sandell, 2011). Aunque estas actitudes demuestran la necesidad de deconstruir estereotipos en el aula, algunos estudiantes compartieron reflexiones más profundas y manifestaron interés en entender mejor el fenómeno migratorio desde una perspectiva histórica y actual.

La evaluación de los ensayos finales muestra importantes limitaciones en las habilidades argumentativas del alumnado. La mayoría (80%) no alcanza el nivel de suficiencia esperado, con respuestas que suelen ser breves, que no siguen la estructura propuesta (introducción, desarrollo y conclusión), con escasa integración de fuentes para desarrollar sus argumentos y en los que se reiteran las ideas generales sin profundizar en razones históricas, éticas o legales. Solo hay dos trabajos que cumplan con los requisitos establecidos, ofreciendo una reflexión más elaborada sobre las implicaciones sociales y éticas de la migración. Todo ello refuerza la necesidad de enseñar explícitamente estrategias de escritura argumentativa en la enseñanza de la historia (Barton & Levstik, 2004; Duquette, 2011; 2015). Asimismo, se destaca la necesidad de supervisar la utilización de herramientas tecnológicas en la realización de este tipo de tareas, para garantizar el uso ético y responsable de las nuevas herramientas de inteligencia artificial generativa en el desarrollo de trabajos académicos (Tirado-Olivares, et al. 2024).

A pesar de las limitaciones observadas en los ensayos, se detecta en algunos participantes -aunque pocos- la preocupación por comprender mejor el fenómeno migratorio desde una perspectiva tanto histórica como actual. Este hecho resalta el potencial de estas actividades para promover una comprensión más crítica y empática de los problemas sociales contemporáneos. Además, algunos de los estudiantes expresaron su satisfacción al profesorado por haber tenido la oportunidad de participar en esta situación de aprendizaje, destacando el valor de abordar temáticas relevantes con esta metodología. Esta posición coincide con la que se ha observado en otros estudios en los que se plantea que estos temas son ampliamente necesarios en las aulas para promover una ciudadanía activa y habilidades de pensamiento crítico-reflexivo (López-Facal & Santidrián, 2011).

Los resultados justifican la importancia de seguir implementando situaciones de aprendizaje como esta en las aulas, ya que promueven no solo la adquisición de conocimientos sobre el pasado, sino también el desarrollo de la conciencia histórica y la adquisición de competencias de pensamiento histórico (Körber, 2021). A pesar de las limitaciones observadas, las actividades han permitido que algunos estudiantes conecten los contenidos históricos con problemas sociales contemporáneos, fomentando una comprensión más profunda y crítica sobre temas relevantes como las migraciones y desarrollando competencias ciudadanas y cívicas.

En conclusión, la situación de aprendizaje “Migrar nos hace humanos” ha demostrado ser una herramienta valiosa para abordar temáticas sociales complejas y vivas. Los resultados obtenidos proporcionan evidencias relevantes sobre el impacto formativo de la propuesta, destacando su potencial para integrar recursos históricos y patrimoniales en el aula, y para fomentar el pensamiento histórico y la conciencia histórica en la formación de una ciudadanía comprometida y democrática.

## Referencias

- Agustí, J. & Antón, M. (2011). *La gran migración. La evolución humana más allá de África*. Crítica.
- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bade, K. (2008). *Migration in European history*. John Wiley & Sons.
- Banks, J.A. (2015). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Bisquerra Alzina, R. (coord) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Borgolte, M. (2013). Medieval era migration: an overview. In *The Encyclopedia of Global Human Migration*. Wiley-Blackwell <https://doi.org/10.1002/9781444351071.wb-ghm355>
- Campos Álvarez, X. R. (1994). La emigración gallega a América (1880-1930). Integración y retorno. *Minius, II-III*, 133-145.
- Carretero, M., & Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-142
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, M. (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Springer.
- Casanova, J. & Pavón, F. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos. *Ágora digital*, 3(1). 1-13.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Palgrave Macmillan.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51–63). Routledge.
- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensee historique et la conscience historique*. Université Laval.
- Eltis, D., & Richardson, D. (2010). *Atlas of the transatlantic slave trade*. Yale University Press.

- Fisher, M. H. (2004). *Migration: A World History*. Oxford University Press.
- Gómez Carrasco, C. J., Lago González, E. & Rebollo Fidalgo, M. (Eds.) (2024). *Educación histórica y museos. Actividades y situaciones de aprendizaje para el cumplimiento de derechos culturales*. Octaedro.
- Gómez-Carrasco, C., Rebollo-Fidalgo, M., Lago-González, E. & Moreno-Rebordinos, 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>
- Granda, J. F. (2016). *La correspondencia de un emigrante en América*. Estudio y edición de Gijón: Muséu del Pueblu d'Asturies.
- Grever, M., De Bruijn, P. y Van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *Paedagogica Historica*, 48(6), 873-887. <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709527>
- Halsall, G. (2012). *Las migraciones bárbaras y el occidente romano, 376-568*. PUA: Publicacions Universitat de València.
- Isayev, E. (2013). Mediterranean Ancient Migrations 2000–1 BCE. In *The Encyclopedia of Global Human Migration*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444351071.wbeghm357>
- Körber, A. (2021). Historical consciousness, knowledge and competencies of historical thinking: An integrated model of historical thinking and curricular implications. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 8(1), 97-119.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7 to 14. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, (pp. 199- 222). University Press
- Levstik, L.S. & Tyson, C.A. (eds.) (2008). *Handbook of research in social studies education*. Routledge.
- Livi-Bacci, M. (2023). *Por tierras y mares: Quince migraciones de la antigüedad a nuestros días*. Alianza..
- 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.
- Lucassen, L. (2007). Migration and World History: Reaching a New Frontier. *International Review of Social History*, 52(1), 89-96. <https://doi.org/10.1017/S0020859006002793>.
- Lukas, J.F. & Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Luthi, B. (2018). Migration and Migration History, *Docupedia-Zeitgeschichte*, <http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.1178.v2>
- Madrid Rubio, V. (2013). Marco teórico-conceptual de la educación intercultural y su concreción en la legislación española. En R. E. Valle Flores y R. Baelo Álvarez (Coord.), *Respuesta educativa a la población inmigrante: la Educación Intercultural* (pp. 5-26). Universidad de León.
- Manning, P. (2005). *Migration in World History*. Routledge.
- Manning, P. & Trimmer, T. (2020). *Migration in World History*. Routledge.
- McAuliffe, M. & Triandafyllidou, A. (eds.). (2021). *World migration report 2022*. Geneva. International Organization for Migration.
- Miralles, P., Gómez, C., & Rodríguez, R. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje: Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 161-184.

- Moch, L. P. (1992). *Moving Europeans: Migration in Western Europe since 1650*. Indiana University Press.
- Muñoz Labraña, C., Torres Durán, B., Muñoz Grandón, C., & Aravena Moraga, M. (2022). Percepciones de estudiantes de educación secundaria sobre los derechos de personas migrantes. *Praxis educativa*, 26(3),1-22. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260315>
- Ortega Sánchez, D. & Pagès Blanch, J. (2021). Los problemas contemporáneos en la enseñanza de las Ciencias Sociales: representaciones de los y las estudiantes de Magisterio de nuevo ingreso. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès (eds). *Què està passant al món? Què estem ensenyant?* (pp. 119-129). Gredics, UAB.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les Ciències Socials*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la Didáctica de las Ciencias Sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona-AUPDCS.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado de 30/03/2022*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado del 06/04/2022*. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>
- Rebollo-Fidalgo, M., López-Facal, R., Lago-González, E. y Alcántara-Peyres, 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. 23-42). Octaedro.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. W.A Editores.
- Sandell, R. (2011). On ethics, activism and human rights. In *The Routledge Companion to Museum Ethics: Redefining Ethics for the Twenty-First Century Museum*. (pp. 129-145). Routledge.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. F. García Pérez y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, vol. 1 (pp. 277-286). Sevilla: AUPDCS-Diada Editora.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor-Jiménez, P., & 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>
- Urbita, C. & Garriga, A. *Las hijas de Felipe*. Podium Podcast en directo desde el Museo Nacional del Prado: «De Toledo a Manila: Clarisas aventureras». [https://www.youtube.com/watch?v=skf0yM\\_hljo](https://www.youtube.com/watch?v=skf0yM_hljo)
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.