



Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Formación del Profesorado de  
Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanzas de Idiomas

ABP como método de enseñanza sobre la  
descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el  
aula: una propuesta para la asignatura de Historia del  
Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

Trabajo final de estudio presentado por:	Albert Sànchez Navarro
Tipo de trabajo:	Propuesta de Intervención
Especialidad:	Geografía e Historia
Director/a:	Isabel Lasala Navarro
Fecha:	8 de junio de 2023

## Resumen

Tanto la legislación vigente, como el contenido que los libros de texto albergan, no conciben la realidad histórica de algunas regiones como las del Próximo Oriente o el Magreb islámico como lugares con un pasado histórico propio, antes de la colonización europea. Bajo este prisma eurocéntrico, poniendo el foco en la descolonización, es necesario establecer y plantear una nueva didáctica de la historia más conciliadora con esas realidades históricas, partiendo de la miscelánea religiosa y étnica en los grupo-clase que actualmente abarca el sistema educativo español. Ante esta situación, el trabajo se enfoca en la elaboración de una propuesta de intervención para alumnos de 1º de bachillerato, en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo. En primer lugar, se establece el marco teórico en el que se presenta como se imparte la historia del Próximo Oriente y el Magreb islámico, antes y después de su colonización, alejándose del prisma europeo. Contando con la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), teniendo en cuenta sus ventajas, además de su proyección como herramienta que permite acercarnos a esa historia prescindiendo del corte de sesgo conceptual e informativo que ofrecen los libros de texto. Posteriormente, se muestra la propuesta en la que mediante el ABP permitiría acercar al alumnado a una realidad histórica diferente, conociendo esos territorios por grupos. Así pues, para terminar con las conclusiones, en las que con la ayuda expertos se podría acercar la importancia de la investigación histórica al alumnado. Y, de esta manera, se constataría la necesidad de un cambio estructural de la enseñanza de la historia universal y contemporánea, no solo en el ámbito nacional sino también en el cómputo europeo.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), descolonización, Próximo Oriente, 1º de Bachillerato, Geografía e Historia.

## Abstract

Both current legislation and the content of textbooks do not conceive of the historical reality of some regions such as the Near East or the Maghreb as a places with their own historical past, before European colonization. Under this Eurocentric prism, focusing on decolonization, it is necessary to establish and propose a new didactic approach to history that is more conciliatory with these historical realities, starting from the religious and ethnic miscellany in the class groups currently covered by the Spanish educational system. In view of this situation, the essay focuses on the elaboration of an intervention proposal for students in the first year of baccalaureate, in the subject of History of the Contemporary World. Firstly, the theoretical framework is established in which the history of the Near East and the Maghreb is presented, before and after their colonization, moving away from the European prism. Using the methodology of Problem Based Learning (PBL), taking into account its advantages, as well as its projection as a tool that allows us to approach this history without the conceptual and informative bias that textbooks offer. Subsequently, the proposal is shown in which, by means of PBL, it would allow students to approach a different historical reality, getting to know these territories by groups. Thus, to finish with the conclusions, in which, with the help of experts, the importance of historical research could be brought closer to the pupils. And, in this way, the need for a structural change in the teaching of universal and contemporary history, not only at the national level but also at the European, would be noted.

**Keywords:** Problem Based Learning (PBL), decolonisation, Near East, 1st Baccalaureate, Geography and History.

## Índice de contenidos

1. Introducción.....	7
1.1. Justificación y planteamiento del tema elegido.....	7
1.2. Objetivos.....	8
1.2.1. Objetivo general.....	8
1.2.2. Objetivos específicos.....	8
2. Marco Teórico.....	9
2.1. Didáctica de la historia.....	9
2.1.1. Introducción al método histórico.....	9
2.1.2. Crisis en el planteamiento: desarrollo didáctico español.....	11
2.1.3. Percepción del PO y la “rosy tradition” en los libros escolares.....	14
2.2. La consideración del método ABP.....	18
2.2.1. Efectos cognitivos a través del método ABP.....	19
2.2.2. Ventajas, críticas y barreras del ABP.....	20
3. Propuesta de intervención.....	22
3.1. Presentación de la propuesta.....	22
3.2. Contextualización de la propuesta.....	22
3.3. Intervención en el aula.....	23
3.3.1. Objetivos.....	23
3.3.2. Competencias.....	24
3.3.3. Contenidos.....	26
3.3.4. Metodología.....	28
3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades.....	29
3.3.6. Recursos.....	47

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

3.3.7. Evaluación.....	48
3.4. Evaluación de la propuesta.....	50
4. Conclusiones.....	52
5. Limitaciones y prospectiva.....	54
Referencias bibliográficas.....	55
Anexos I Objetivos de etapa.....	58

## Índice de tablas

Tabla 1. Objetivos de etapa.....	24
Tabla 2. Competencias clave a trabajar.....	24
Tabla 3. Relación entre objetivos y competencias.....	25
Tabla 4. Exposición de contenidos.....	26
Tabla 5. Cronograma de las sesiones.....	29
Tabla 6. Situación de aprendizaje 01.....	30
Tabla 7. Situación de aprendizaje 02.....	31
Tabla 8. Situación de aprendizaje 03.....	32
Tabla 9. Situación de aprendizaje 04.....	34
Tabla 10. Situación de aprendizaje 05.....	35
Tabla 11. Actividad Detección de conocimientos previos.....	36
Tabla 12. Actividad Explicación del proyecto.....	37
Tabla 13. Actividad Explicación fondos de archivo.....	38
Tabla 14. Actividad Confección mapa.....	38
Tabla 15. Actividad de Ponencia de experto.....	40
Tabla 16. Actividad Confección mapa 02.....	41
Tabla 17. Actividad Visita a un archivo local.....	42
Tabla 18. Actividad Confección mapa 03.....	44
Tabla 19. Actividad Debate final.....	46
Tabla 20. Evaluación y calificación de las actividades.....	48
Tabla 21. Matriz DAFO de autoevaluación.....	50

## 1. Introducción

El interés, junto a la motivación, que ha permitido elaborar este trabajo se encuentra recogido en las siguientes páginas. De entrada, estableciendo la temática y los aspectos claves que han hecho posible una empresa centrada en el Próximo Oriente y el Magreb islámico. Puntuando los diferentes objetivos tanto generales como específicos que el trabajo contempla y recoge.

### 1.1. Justificación y planteamiento del tema elegido

La disposición del presente trabajo persigue la idea de entender la didáctica de la historia más allá de un marco histórico europeo, que permita dar a conocer al alumnado una historia diferente sobre la descolonización en el Próximo Oriente (en adelante PO) y el Magreb islámico. Entendiendo que estos territorios tienen una historia propia, y existente, al margen de su contacto con los estados europeos. Para que, de esta manera, el alumnado conozca las diferentes respuestas que se dieron ante la colonización europea a finales del siglo XIX, así como su posterior desenlace ocasionado, sucesivamente, después de la Segunda Guerra Mundial.

Por ende, se escoge el método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), porqué se pretende que el alumnado, en este caso 1º de bachillerato que posee cierto conocimiento previo sobre el contexto que se tratará, a través de esta metodología pueda acercarse a la noción de estos países, adquiriendo una conciencia histórica sobre el desarrollo y creación de estos estados en su particular coyuntura histórica. Y por ello, este trabajo plantea el diseño de una propuesta de intervención para incidir en un conocimiento histórico al margen de Europa (Alonso Lora, 2016).

La premisa inicial de este trabajo surge motivada por una concienciación social y una realidad docente existente en las aulas españolas: la composición de los grupos-clase que se han ido formando a lo largo de esta última década ha permitido que el grueso de población inmigrante haya sido aún mayor, además de la variedad (en cuanto a su lugar de procedencia) que en las aulas se da como riqueza cultural (Bayona & Domingo i Valls, 2021).

De este modo, el trabajo expuesto considera que la didáctica de la historia debería adaptarse a la realidad existente en las aulas. Puesto que el planteamiento inicial podría

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato desarrollarse como un trabajo de mayor envergadura —esto es, como una tesis doctoral—. Por este motivo, se plantea su elaboración como una propuesta de diseño de intervención en el aula.

## 1.2. Objetivos

A partir del objetivo general que se plantea en este apartado, se ha considerado oportuna la opción de plantear cuatro objetivos específicos como resultado del primero, derivado del impacto que se espera que pueda ocasionar entre el alumnado dicho proyecto de intervención.

### 1.2.1. Objetivo general

El objetivo principal del presente trabajo es diseñar una propuesta de intervención en el aula a partir del uso de la metodología ABP para el curso de 1r de bachillerato en la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo.

### 1.2.2. Objetivos específicos

De este objetivo se derivan otros más específicos:

- Revisar la bibliografía existente sobre didáctica de la historia.
- Estudiar la evolución de la metodología ABP y sus ventajas e inconvenientes.
- Confeccionar una evaluación a partir del uso de las TIC
- Diseñar actividades que permitan dar a conocer un poco más la realidad histórica del Magreb y el PO.

## 2. Marco Teórico

Debe tenerse en cuenta para la puesta en marcha de esta propuesta de intervención dos aspectos clave: por un lado, la evolución de la didáctica de la historia, así como el desarrollo de su campo en investigación; y, por otro, la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), prestando atención a su naturaleza, las fases generales que alberga, además de las críticas académicas y las limitaciones didácticas que conlleva.

### 2.1. Didáctica de la historia

#### 2.1.1. Introducción al método histórico

Entendiendo la Historia como materia escolar, siempre se la ha concebido como una asignatura de conocimientos acabados, no vista como un acercamiento a un saber en plena construcción. Para que esto suceda debe incorporarse al estudio del alumnado la búsqueda o investigación, junto a una aproximación al método histórico —este último visto por parte de la política como: “a distraction at best and a threat to the efficacy of the project (para la educación)” (Stearns et al., 2000). De este modo, la historia debe definirse como un conjunto de saberes, más allá del prisma conceptual que siempre se ve anclada como un saber instruido o anecdótico. Incorpora los conocimientos que aportan los historiadores, teniendo presente en todo momento cómo se construye este conocimiento, además de cuáles son los procesos emprados para formularse una explicación del pasado. En este caso la didáctica de la Historia se encuentra cercana al encuadre de los objetos o contenidos de la asignatura.

Dicha orientación de los contenidos afecta el método de enseñanza de la asignatura y al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este caso la alternativa historiográfica acaba repercutiendo en la dirección didáctica que adopta el proceso de enseñanza en el aula. Una historia positivista que brindó la opción de acercarse al conocimiento histórico entendiéndola como una consecución de episodios a memorizar y aprender, repletos de datos. Junto a una historia actual que ofrece la posibilidad de explicar procesos, acontecimientos y configuraciones políticas y sociales, gracias a la edificación de conocimiento que *de iure* abarcará relacionar, sintetizar y conceptualizar. De esta manera, en territorio español se produjo un cambio en la manera de enseñar historia a través del

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato enfoque de los contenidos —se dio el paso de una historiografía positivista a una de conceptual en los años 70, ejemplo de ello la instauración de EGB— (Prats, 2014).

Por un lado, los contenidos deben ser seleccionados partiendo de la premisa sobre la expectativa de plantear en la educación secundaria todos los conocimientos históricos acabados; y a su vez, aproximar al alumnado los métodos y los saberes (además de las técnicas de trabajo) en clase. Mencionando una variedad de “tipos de temas” en el momento de ofrecer elementos que incorporen una ayuda para el estudio del tiempo histórico (su contexto) y su cronología. De igual modo, una atención a los estudios de hechos significativos o personajes de la historia, apareciendo siempre contextualizados y presentados como una representación relativa de explicaciones o episodios más amplios, mezclándolo con medios de la historia local. Apoyados en temas que proponen ideas de continuidad y cambio en el desarrollo de la historia, frente aquellas viejas concepciones que planteaban un tipo de historia más “estructuralista”.

Hay quienes plantean, al margen de una concepción historiográfica marcada por leyes estáticas, la posibilidad de concebir en el saber histórico el trabajo de otros contenidos de las ciencias sociales, insistiendo en la interconexión que puede ocurrir entre el personal docente que establece unas metodologías propias integrándolas en diferentes áreas de conocimiento. Persiste una interconexión que se convierte en el motivo de atención, y en el centro en el que repercute la actividad tanto teórica como práctica; pero a su vez respetando la integridad de cada una de las ciencias sociales (Martineau, 1999).

Por este motivo, la dirección que toma en la actualidad la docencia en historia busca impartir en el terreno didáctico el método histórico, de tal manera que el alumnado pueda entender la historia, no como una fuente cultural o la memorización ingente de conceptos. Así pues, se ofrece la formulación de hipótesis como herramienta del saber histórico; junto al análisis de fuentes o la reformulación de estas a través de la credibilidad que ofrecen y la explicación histórica que se encuentra. Con lo que permite ofrecer una visión doctrinaria o dogmática de la disciplina histórica. Así pues, agiliza el contenido programado en las unidades didácticas y brinda al alumnado la posibilidad de explicar cómo la historiografía elabora interpretaciones históricas, con métodos deontológicos que les permita utilizar el razonamiento histórico para que puedan establecer en particular las causas de los hechos históricos, además de sus consecuencias.

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

Paralelamente a esta visión didáctica del método histórico surgen dos mentalidades contrapuestas a la metodología histórica, que cada vez se impone más entre el alumnado y se abre paso por diferentes colectivos de la sociedad (ya sea el profesorado, políticos o autoridades gubernamentales e instituciones) a través de lo que se conoce como *presentismo* y *contemporaneismo*.

En el caso de los medios de comunicación, también se incluirían políticos u órganos de gobierno, se emplea frecuentemente el uso del presente para sopesar eventos pasados, sin tener en cuenta la realidad histórica del contexto social y político del evento. En muchos casos se ofrece una “sobreinterpretación” de los debates del pasado utilizando cuestiones del presente (Revaz, 2002). De manera interesada, se efectúa un uso indebido de acontecimientos pasados que permite caer también en el contemporaneismo en la prensa actual, obcecados en un presente histórico muy relativo a sus propios intereses, y que solo concierne a una coyuntura histórica determinada desde la Segunda Guerra Mundial hasta la limitada actualidad.

La didáctica de la historia debe enfrentar en muchos casos esta proyección narrativa en el aula, algo que supone una ardua tarea para él o la docente que imparte la clase. El mensaje en muchos casos es sesgado, y como afirma Prats (2000, 82 p.) en España no se contempla el “potencial formativo y educativo de la historia”.

### **2.1.2. Crisis en el planteamiento: desarrollo didáctico español**

En la década de los 70 del siglo pasado se puso de manifiesto la necesidad de cambiar la enseñanza de la Historia. En el Reino Unido emergió la preocupación entre el profesorado por vislumbrar la tendencia de los adolescentes por aborrecer, no solo la asignatura sino el método de impartición de esta. Precisamente una de estas profesoras Mary Price abordó en un artículo (Price, 1968), lo que comenzó siendo también una preocupación de un sector amplio del cómputo del profesorado inglés. Una desaparición de la asignatura en el plan de estudios, convirtiéndose en una materia sin “derecho propio”, convirtiéndola en un sucedáneo de otras materias de las ciencias sociales.

El debate que despertó permitió remover el planteamiento didáctico de la historia. Consiguiendo un modelo de enseñanza-aprendizaje fundamentado en la confección de

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato destrezas, además de la construcción de conceptos y conocimientos metodológicos. Ofreció la posibilidad de establecer proyectos que cambiaron el paradigma de enseñanza establecido años atrás, partiendo de base el retomar la historia entendida como una asignatura que permite enseñar la construcción del conocimiento histórico a través de situaciones sobre la indagación histórica, y centrando la mirada en el aprendizaje de los saberes primordiales de la materia histórica (Prats, 2000).

Las mismas preocupaciones surgieron en España, enmarcándolas *per se* en su característica coyuntura política y social. La creación de proyectos educativos como Germania-75 (1877-78) o Gea-Clío (1989), entre otros, defendieron la garantía de unas libertades individuales y colectivas, bajo un imperioso deseo transformador de la sociedad en una de más justa y equitativa; con una perspectiva pedagógica crítica que fomentara cuestiones de valor entre el alumnado. Ambos proyectos se gestaron en Valencia, marcada por un dudoso período de estabilidad política en España. En el caso particular de Germania-75, iniciada por la destitución de algunos de sus profesores por motivos políticos; y la realidad de Gea-Clío contrastó con un marco político que vio despegar a España como potencia mundial.

Los primeros persiguieron un modelo que situase al alumno dentro de un aprendizaje eficiente, a través de la “educación permanente” (Tenas & Mestre, 2016). Y en consecuencia a la implantación del Programa experimental de reforma en que se fundamentó la Ley Orgánica General del Sistema en 1988, Gea-Clío respondió motivada por implantar un proyecto centrado en la elaboración de materiales didácticos basados en la experimentación en el aula y gestionado en torno a diversos grupos de trabajo que se dedicaban a evaluar su actividad laboral; de esa forma, se acabó estableciendo como un proyecto “desde abajo”, esto es, manifestándose desde el profesorado de secundaria, asumiendo la práctica en el aula como espacio de interacción entre alumnado y profesor (Giner, 2019).

La proyección de este grupo tuvo una influencia directa por el pedagogo Lawrence Stenhouse cuyo trabajo (*Humanities Project*) permitió orientar al grupo en dirección a la innovación e investigación de la enseñanza de la geografía y la historia, un modelo defendido por Lawrence en las décadas anteriores (Wragg, 1983). A su vez, Germania-75 encontró una metodología influenciada por la escuela italiana, enlazada con la izquierda socialdemócrata y al partido comunista. Amparada en un material didáctico que consistió en tres cuadernos de

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato ejercicios, mediante una enseñanza del sistema de fichas, pero aplicado a la educación primaria (Tenas & Mestre, 2016).

Por este motivo, el grupo del 88 aprovechó la promoción por parte del ministerio de la formación de grupos de trabajo de profesorado con la intención de innovar mediante la confección de materiales curriculares alternativos, ayudados e impulsados por universidades o los llamados Centros de Profesores (CEP). Junto a unos materiales didácticos que se caracterizaron por su naturaleza revisable y modificable, debido a las constantes aportaciones y sugerencias de los docentes. Muchas de estas propuestas se acabaron de enlazar con el proyecto, con la intención de organizarse en torno a problemas sociales de la actualidad (Giner, 2019, 4-5).

En contraposición a la trayectoria de Gea-Clío, Germania-75 no se convirtió en un proyecto perdurable, aunque lo hizo a través de otros grupos como “Cronos” e influyó en editoriales como Akal, asumiendo la dirección marcada por Germania-75 dentro de los libros de texto y la propuesta didáctica de éste. En el caso de Gea-Clío es actualmente el grupo que pervive, debido a la independencia con la que se mantuvo de las ayudas ministeriales, y a la reformulación espolada por Xosé Manuel Souto, que consiguió conciliar el marco ideológico del cual había surgido el proyecto para adaptarlo a las dimensiones de la ESO. Un nuevo proyecto en el 2000 que se constituyó bajo la discusión de problemas sociales y medioambientales relevantes, y pasó a formar parte de la red FEDICARIA.

Salvando los años que separan un proyecto del otro, ambos coinciden (al igual que otros grupos que se formaron en ese momento) en una implicación social, cuyos objetivos se concentraron en la consecución de un compromiso social de las ciencias sociales. Objetivos y valores que también han pervivido más allá de los grupos de trabajo, en ámbitos de la educación informal situada en Centros juveniles, esplais (en el caso catalán), o el propio movimiento Scout establecido por Baden Powell en 1907.

Cabe destacar que a diferencia de la propuesta establecida por Germania-75, Gea-Clío supo establecer una implicación más allá del entorno del aula, acercándose a problemáticas sociales de diversa índole, que intentó fomentar una concienciación social en las escuelas.

Mantuvo al margen su proyecto de las clases magistrales y la memorización de conceptos como las únicas herramientas en la docencia.

### 2.1.3. Percepción del PO y la “rosy tradition” en los libros escolares

Concretamente las metodologías o el foco que se utiliza para manejar el contexto del Próximo Oriente y su colonización, así como del Magreb, viene implícito en la parte explicativa de muchos libros de texto desde la parte de la descolonización tanto de África como de Asia. Siempre considerándolas parte de un todo, *grosso modo*, sin una explicación detenida de los procesos anteriores a la descolonización europea, reparando únicamente en el proceso en si —un claro ejemplo puede ser la gestión que se ha hecho sobre el conflicto argelino o árabe-israelí—. Cuando se efectúa una mención en los libros de texto sobre el Próximo Oriente, generalmente hay una tendencia a soslayar ese período refiriéndose a él desde el mundo antiguo, comprendiendo solo Egipto o Mesopotamia. En ningún momento se ofrece una atención directa a este territorio en los libros de texto españoles, si no es para mencionarlos en esa coyuntura histórica concreta.

Aunque han sido pocos los estudios que se han llevado a cabo para analizar la perspectiva eurocéntrica en los libros de texto, los libros escolares españoles no escapan de esta regla. En muchos casos se centra la atención en analizar cómo se presentan, en los libros de texto, las relaciones entre Europa y las poblaciones colonizadas; puesto que algunos libros de texto conservan un sesgo eurocentrista, que concierne el no cuestionar el colonialismo. Por ende, existen capítulos relacionados con el imperialismo, el colonialismo o los procesos de descolonización que contienen mapas, información escrita o imágenes que en cierta manera se convierten en la continuidad de la antigua propaganda colonial, reforzado aún más por la investigación historiográfica.

En este punto entronca la situación planteada con el proyecto de investigación de Manuel Pousa y Ramón López Facal (en H. Cooper y J. Nichol, 2015) —financiado en su momento por el Ministerio de Economía y Competitividad—. Los resultados obtenidos por los autores confirman lo que han acuñado como “rosy tradition”, es decir, la persistencia de un mensaje eurocentrista, continuista del mensaje heredado de un pasado colonial. Esto se refleja en la minimización de la violencia colonial; la explicación asimétrica en la que se tratan a los

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato territorios colonizados y las metrópolis; se ignora la historia no europea, difundiendo una imagen estereotipada tanto de los colonizados como de los colonizadores por medio de las imágenes; recurriendo a mapas con una óptica colonial.

Para los autores —que presentan un análisis de las editoriales más importantes en el mercado español como Vicens Vives o el Grupo Santillana— entienden que esta realidad condiciona la percepción del alumnado. Un caso que no es particular, pues es extrapolable a otros estados europeos como Francia, donde persiste un mensaje acorde a los procesos coloniales, incluido en la narrativa colonial que oblitera la violencia y el racismo del proceso (Falaize, 2009). Es de este modo como actúa la *rosy tradition*, ignorando la relación entre colonialismo y esclavismo, tal y como se utiliza para la explicación sobre el desarrollo del armamento militar que sirvió para establecer grandes imperios en un corto periodo de tiempo. Por este motivo, eventos como el genocidio de los Herero y la población de Tasmania a principios del siglo XX son hechos que si se desconocen complica entender el proceso de descolonización y la actual demanda de reparaciones por parte de las antiguas colonias. Por tanto, trasladan un mensaje adulterado de la colonización como un mero asunto mercantil o comercial, ignorando la violencia ejercida contra las poblaciones indígenas.

Una violencia que consiguió hacer desaparecer y transformar las sociedades indígenas, tratadas en los libros de texto y analizados por los autores como una enumeración de los territorios que estaban bajo el control de la metrópoli, sin plantear la historia de estos territorios fuera de la conquista europea. Y estas sociedades son incluidas en los programas de historia cuando se menciona la prehistoria, perpetuando estereotipos basados en la vieja idea de progreso que universalmente ha sido aceptada y que sirve para relegar a un segundo plano su historia. Un claro ejemplo es la conquista del oeste por los Estados Unidos, explicada con exacerbada relevancia su expansión, desechando eventos que pueden dañar el relato de la clase blanca americana (Wilmer, 1993).

Para Pousa y López Facal (2015, p. 47-48) persiste un trato asimétrico de las colonias en los libros de texto. Por un lado, sitúan estas colonias dentro del Tercer Mundo, ya sea para referirse a ellas durante el Imperialismo o la descolonización, presentando el crecimiento económico de estos países poscoloniales como un problema endémico e inextricable, sin apreciar la evolución de algunos países que rompen con ese estereotipo (Taiwán, Brasil,

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato (Corea del Sur, etc.). La imagen que transmiten los libros es aquella en la cual las sociedades coloniales son reacias a la “modernización” y al cambio, de modo que se ven abocadas a cambiar por presiones externas, por medio de la violencia u obligada por la metrópolis. Al igual que el presente trabajo, los libros de texto se encuentran enfrentando dos relatos asimétricos: por un lado, el discurso de libertad y progreso, amparado por los colonizadores; y, por otro, el mensaje de los colonizados ligado al retroceso económico y la pobreza.

En la actualidad los libros de texto europeos no contemplan un programa didáctico de la historia que contenga el pasado histórico de aquellos países que quedaron al margen de la colonización. Tanto África como la India, son territorios cuyo trato es proyectado desde el mismo prisma, estos es, a partir de clichés tribales o la idea de inmutabilidad de estos territorios (Mishra, 2019), un juicio que tiene su repercusión más inmediata en los territorios que conciernen al trabajo elaborado. También se concentra el discurso en el papel otorgado a los creyentes religiosos, sobre todo el de la cristiandad, aunque sin mencionar especialmente a los misionarios como agentes activos del colonialismo. En este caso, no solo la religión tiene un impacto directo en los libros de texto, la relación entre ciencia y colonialismo tampoco se aborda del todo. En parte sobre aquella que confeccionó una amalgama de teorías racistas que imperaron hasta finales de la década de 1940, sin prestar atención a la evolución del armamento que impulsó la idea de superioridad racial.

En cuanto al abordaje de la descolonización, los autores (Pousa y López Facal , 2015, p. 51-54) contemplan una presencia dominante de retratos políticos, como el de Gandhi, en los libros de texto que eclipsan la realidad de los colonizados. Unas fotografías que también contemplan una pequeña parte de la población indígena realizando tareas físicas, perpetuando ideas de pobreza y utilizadas como tópicos de barbarismo. No obstante, no se emplea ninguna imagen directamente relacionada con el trabajo en las plantaciones: una realidad muy común e impactante, si tenemos en cuenta la presencia belga en el Congo en nombre del rey Leopoldo. Muchas de estas imágenes presentan a los nativos infantilizados y ridiculizados por no saber utilizar la tecnología, o desconocer las costumbres de las zonas “civilizadas” europeas.

De estas fotografías también se desprende la figura de los colonizadores, presentados como misioneros o exploradores en el papel de educadores (incluyendo a políticos y militares) que buscaban denotar una imagen de autoridad y dignidad, tanto para los nativos

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato como para la población europea, a modo de propaganda colonialista. Una forma de expresar la “rosy tradition” a partir de las lagunas creadas para hacer desaparecer las muertes, las batallas y las deportaciones forzosas (véase Sánchez Navarro, 2021). Algunas de las representaciones del continente africano en mapas sitúan la realidad africana antes de la conquista, y en algunos se menciona a los principales grupos étnicos y políticos (el imperio ashanti o el zulú). Claramente facilita que el alumnado conecte el colonialismo con la representación de África.

De esta forma, con la investigación en didáctica de las ciencias sociales puede facilitar que la situación se revierta. En una fase embrionaria a principios del presente siglo, se postuló la opción de crear departamentos de investigación en centros de educación superior o de investigación dedicada al estudio de la didáctica de las ciencias sociales. Sin embargo, no es un punto de consenso adecuado que permita asentar unas bases teóricas (desde el Simposio de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, en las Palmas de Gran Canaria de 1995), a la par que otras disciplinas han conseguido adaptar.

Hasta día de hoy, algunos investigadores han tratado de confeccionar esta didáctica en un campo de investigación propio, con la intención de nutrirse de saberes elaborados por otras disciplinas de las ciencias sociales: Sociología, Psicología, Historia, Geografía, etc. Además, se ha considerado la establecer marcos teóricos propios para dotarla como un campo de investigación específico, encasilladas en las ciencias de la educación. El inconveniente que arrastra este proceso es la inexistencia de una comunidad académica que coincida en este objetivo; y, consecuentemente, el desarrollo de una estrategia para su consecución a partir de investigaciones que permitan a asentar las bases teóricas de este campo de conocimiento (Prats, 2001).

## 2.2. La consideración del método ABP

En el aprendizaje basado en problemas (ABP) los alumnos, agrupados por equipos, trabajan juntos para resolver una serie de cuestiones, habitualmente propuestas por el docente, para el que no han obtenido ninguna formación concreta, de modo de aprender contenido o saber hacer, para indagar en nuevas concepciones de manera activa (se enseña a uno mismo) motivado por las cuestiones que plantea el problema.

El objetivo del equipo normalmente consiste en explicar los fenómenos que se esconden entre las cuestiones planteadas, así como resolverlo en un proceso no lineal (es decir, sin una secuencia de cada acción). Aquí es donde incide el papel del docente como facilitador o mediador. Dicho concepto surgió en la década de los 70 del siglo pasado por la Facultad de Medicina de la Universidad McMaster en Ontario (Canadá), diferenciándose de los estudios de caso o la resolución de problemas.

El ABP ha llegado a aplicarse con éxito desde la primaria hasta la educación superior, repartiéndose incluso en un plazo de una a cuatro o cinco clases/lecciones y prolongarlo hasta los seis meses. Su puesta en marcha estriba en plantear al alumnado una situación que presente un problema de respuesta abierta. En este caso no se trata de indagar sobre el desarrollo de una sola respuesta aplicando, por ende, unos conocimientos previamente adquiridos. El rol del docente consistirá en escoger los datos, así como las complicaciones que, del problema planteado, de manera que su solución necesite de recursos o conceptos que desconocen los alumnos. De este modo, el propósito es la consecución y la oportunidad de conocer nuevos elementos. Por esto, se puede establecer un cronograma por actividades /eventos, que facilitan la organización temporal, y así conseguir cumplir con los objetivos a tiempo.

En algunas condiciones supone una metodología atractiva para los estudiantes, pues presenta un contexto que permite fundamentarlo en la realidad, basándose en un tema de actualidad. Y ante su naturaleza de respuesta abierta, guiada por el profesorado, puede facilitar la construcción de un enfoque y elaborar diferentes etapas. En este caso, el problema planteado debe proporcionar un reto alcanzable por el alumnado, que permita que éstos hagan un salto conceptual, de tal manera que puedan resolverlo con un esfuerzo

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato válido. Además, se puede plantear como una sesión de pocas horas hasta un proyecto de un semestre o incluso de diversos años de estudio.

Las etapas de esta metodología, según Raucent y Bourret (Raucent et al., 2010), consisten en una primera lectura, por la que el equipo lee la situación planteada e intenta encontrar vocabulario nuevo; que lleva a reconocer los propósitos de la investigación en función de los conceptos desconocidos que encuentren. Da pie a una tercera fase que recogería la formulación de hipótesis respecto a cada uno de los objetivos de aprendizaje propuestos, permitiéndoles enlazar el trabajo presente con sus conocimientos previos. Ante este planteamiento, el grupo iniciaría la búsqueda de respuestas, ya fuera de manera individual o colectiva, y en esta fase es crucial el papel del docente en el momento de orientarles hacia el uso de una bibliografía u otra. En base a esta última fase, persiste la posibilidad de iniciar un *feedback* sobre el problema planteado, definiendo el nuevo vocabulario, repasando los objetivos de aprendizaje y se habla de lo que han descubierto, como una puesta en común de los diversos planteamientos que han surgido (Thiry & Lellouche, 2018).

Llegados a este punto, el resultado que debe plantearse no es el de una sola respuesta, sino diversas. Por parte del alumnado, resulta conveniente reunir a todos los grupos para que puedan aportar conocimientos necesarios, y comparar las conclusiones de los diferentes equipos. En la cuestión del profesorado, debe establecerse un proyecto de evaluación que permita asegurar la participación de los alumnos en el proyecto y comprobar el diferente desarrollo que cada equipo ha tenido, ya sea mediante preguntas tipo test o presentaciones orales. Todo esto puede derivar a una propuesta de solución del problema planteado, estableciendo un análisis crítico por parte del profesorado como la antesala para la finalización del proyecto (Orts Alís, 2011).

### **2.2.1. Efectos cognitivos a través del método ABP**

Los efectos que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, conlleva también un alcance a sus capacidades cognitivas. A través del análisis inicial del problema y la discusión en grupo, el grupo-clase puede efectuar un balance de sus saberes previos para la búsqueda de aquellos que puedan ser útiles para resolver el problema. Eso conlleva que se produzca un tratamiento activo de la información que les permite establecer

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato una reestructuración de los conocimientos y la construcción de una red semántica (Branda, 2009).

Branda insiste también en la posibilidad que ofrece el método ABP mediante un aprendizaje en contexto, ya que el trabajo no deja de girar alrededor del problema planteado; pues permite a su vez la estimulación de la curiosidad por un concepto debido en parte a la situación que lo ilustra. De igual manera, el descubrimiento del conocimiento es inducido por el problema, y como consecuencia el grupo-clase —con la ayuda de su propia voluntad— tratarán de aprender cosas nuevas sin la imposición de restricciones ni una guía.

### 2.2.2. Ventajas, críticas y barreras del ABP

Siguiendo con la pedagogía tradicional, en su mayoría, los estudiantes atienden en clases cuya metodología didáctica no sobresale del marco de las clases magistrales, y así mismo tienen pocas oportunidades de aplicar lo aprendido de memoria, haciendo un uso inadecuado de sus conocimientos. Con el ABP los estudiantes tienen la posibilidad de dedicarse a encontrar soluciones a problemas reales, capacitados pues para enfrentarse a problemas en su futura vida profesional. El propio trabajo en grupos reducidos, el trabajo individual de cada miembro, además de la puesta en común de los conocimientos adquiridos, poseen como objetivo general el logro de competencias organizativas.

Sin embargo, esta metodología ha cosechado retractoros entre los investigadores educativos, basadas en la “teoría de la carga cognitiva” de John Sweller (1988) —estudia la influencia de las limitaciones de la memoria a corto plazo en el aprendizaje—. Se postula basándose en la crítica que comenzar el aprendizaje por la resolución activa de los problemas planteados es menos eficaz que estudiar ejemplos trabajados antes de proseguir con la resolución del problema. Centra su explicación en el principio del aprendizaje donde el alumnado no posee suficientes conocimientos previos organizados y, por este motivo, no son capaces de gestionar toda la información necesaria para resolver un problema de forma independiente. En estos casos, la memoria de trabajo se sobrecarga rápidamente influyendo negativamente en el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, dicho método se basa en el trabajo en grupo, y no se adapta a estudiantes que presentan problemas para este tipo de planteamiento de resolución de problemas, pues suelen trabajar mejor individualmente. Esta metodología mezcla la dimensión cognitiva con

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato  
la interacción social, asumiendo que la última es una ayuda para la primera, aunque para algunas personas suponga un efecto negativo en el aprendizaje (Kirschner et al., 2006).

Por otro lado, el ABP necesita imperiosamente ordenar los objetivos de aprendizaje, a causa de requerir más tiempo para que el alumnado alcance sus objetivos, y repercute en la limitación de la cantidad de material vista en el curso. De este modo, es necesario plantear unos objetivos de aprendizaje iniciales o básicos, y secundarios. Otra realidad paralela a este sistema se encuentra con la dificultad de algunos docentes de pasar de una pedagogía “clásica” a una nueva, pues la tendencia será creer que ha perdido su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, consta como este método se ha abierto paso en la educación, influyendo en parte con un efecto positivo entre los estudiantes, sobre todo entre algunas universidades (Guisasola Aranzabal & Garmendia, 2015).

## 3. Propuesta de intervención

### 3.1. Presentación de la propuesta

- **Imperialismo y colonización europea**

La idea es plantear un diseño de propuesta de intervención a través de la metodología ABP, surge ante la necesidad observada de adaptar unos contenidos de la didáctica de la historia y la geografía a la realidad escolar que viven alumnas y alumnos en España. De esta manera, se pretende diseñar una propuesta que presente la historia del PO y el Magreb islámico fuera del prisma europeo al alumnado de 1r de bachillerato, impartida a mitad de curso en el 2n trimestre, en la unidad sobre el Imperialismo y el colonialismo europeo durante el último tercio del siglo XIX; para que puedan comprender el proceso de colonización desde el punto de vista de los territorios afectados. Esta unidad en concreto constará de ocho sesiones.

### 3.2. Contextualización de la propuesta

En este caso, la propuesta de intervención se enmarca en la siguiente legislación:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato.
- Decret 171/2022, de 20 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de batxillerat.

El centro educativo en el que se esperaría establecer la propuesta se encontraría ubicado en un municipio de Cataluña de 200 mil habitantes. Un centro de titulación pública localizado en una zona externa al núcleo urbano de la ciudad, comunicado perfectamente por transporte público (tanto por metro, bus, etc.) como por transporte privado. Un lugar cerca de monumentos y edificios históricos de la ciudad, además de archivos que actúan de biblioteca y centros de investigación histórica.

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

El centro dispone de una biblioteca, convertida en ocasiones en sala de actos o conferencias, con sala de informática en la sala contigua a la biblioteca. Alberga amplios espacios de recreo en los que el profesorado suele utilizarlo para llevar a cabo clases al exterior. En cuanto al *status* socioeconómico de las familias resultaría de un nivel medio variable (ni bajo ni alto), con un grado de inmigración de alumnos y alumnas *in crescendo* los últimos años. Entre un 30%-40% de origen indoeuropeo y sudamericano; con un importante peso el alumnado proveniente de Asia meridional.

La propuesta va dirigida a una clase de 1r de bachillerato en la asignatura de Historia Contemporánea que tiene unos 20 alumnos, de los cuales el 60% son chicas y el 40% chicos, con una situación social descrita anteriormente. En tanto que las características cognitivas y afectivas del grupo-clase destaca una alta motivación, bastante cohesionado y se suelen ayudar entre si. En concreto cuatro alumnos presentan dificultades de aprendizaje, y necesitan un refuerzo adicional, aunque no tienen ninguna necesidad educacional especial. Gran parte del alumnado presenta un alto interés por la temática que contiene la asignatura, así como a un nivel de competencia curricular alto, con predilección por la historia decimonónica. El aula, así como todas las del centro, se encuentra dotada de un proyector y ordenador.

### 3.3. Intervención en el aula

#### 3.3.1. Objetivos

- **Objetivos didácticos**

1. Conocer la historia del Próximo Oriente y el Magreb islámico.
2. Fomentar el pensamiento crítico con el proyecto.
3. Tomar conciencia de la historia de otros países fuera del marco europeo.
4. Adquirir una comprensión del valor de los hechos históricos y sociales que trabajaran.
5. Confeccionar un trabajo propio a través de sus propias inquietudes.

**Tabla 1. Objetivos de etapa**

	Objetivos de etapa					
	Estatales (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril) <sup>1</sup>					
Contribución al logro de los objetivos	A	C	H	J	K	Los mismos objetivos
	X	X	X	X	X	

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3.2. Competencias

- [Competencias clave](#)

**Tabla 2. Competencias clave a trabajar**

	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
Contribución al desarrollo competencial	X			X	X	X		X

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la CCL, acabarían trabajando el vocabulario y la comunicación propia del temario mediante las fuentes secundarias que tendrían que utilizar para el ABP. La CD a partir de los motores de búsqueda en los fondos de archivo digitalizados que se propusieran. Además de la CPSAA, asociada al proyecto que cada grupo del alumnado presentara a partir de la metodología que se utiliza en la propuesta, que es la de ABP, y el progreso que el grupo hiciera a medida que van cumpliendo con las actividades propuestas.

<sup>1</sup> Los objetivos de etapa seleccionados se encuentran reunidos en el Anexo I del presente trabajo.

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

En cuanto a la CC, se trabajaría a través del conocimiento que adquirieran cuando tuvieran que conocer el pasado colonial de su municipio. Una parte que se contempla en la propuesta de intervención como actividad. Y ligada con esta última estaría la CCEC, que pretendería que el alumnado conociera los vestigios que perviven a nivel cultural en su municipio sobre el colonialismo.

- [Competencias específicas](#)

En la siguiente tabla se presentan la relación que la propuesta de intervención contempla entre los objetivos de etapa y las competencias clave que se trabajarán.

**Tabla 3. Relación entre objetivos y competencias**

	CCL					CP			STEM					CD					CPSAA					CC				CE			CCEC				
	CCL1	CCL2	CCL3	CCL4	CCL5	CP1	CP2	CP3	STEM1	STEM2	STEM3	STEM4	STEM5	CD1	CD2	CD3	CD4	CD5	CPSAA1	CPSAA2	CPSAA3	CPSAA4	CPSAA5	CC1	CC2	CC3	CC4	CE1	CE2	CE3	CCEC1	CCEC2	CCEC3	CCEC4	
Competencia específica 1	X																	X					X	X	X		X								
Competencia específica 2	X			X														X	X	X			X	X	X										
Competencia específica 3		X															X	X	X				X	X											
Competencia específica 4		X	X																X	X			X	X						X	X				
Competencia específica 5																																			
Competencia específica 6																																			
Competencia específica 7		X	X												X			X	X	X	X			X	X										



<p>problemas...</p>	<p>Grupos vulnerables y marginados.</p> <p>- Movimientos sociales en favor de la igualdad de derechos, del reconocimiento de las minorías y contra la discriminación.</p>	<p>y de ciudadanía en la historia contemporánea y sus derivaciones sociales y políticas</p>	<p>y de ciudadanía.</p> <p>3.1.2. Identifica las desigualdades y la concentración de poder en determinados grupos sociales</p>	<p>CC2, CC3</p>
<p>4. Comprender la importancia de las identidades colectivas...</p>	<p><b>B. Retos del mundo actual.</b></p> <p>- Los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados.</p> <p>- Éxodos masivos de población: migraciones económicas, climáticas y políticas. El nuevo concepto de refugiado.</p>	<p>4.1 Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas.</p>	<p>4.1.1. Analiza críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas.</p> <p>4.1.2. Emplea los conceptos y métodos del pensamiento histórico</p>	<p>CCL3, CCL5, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC2</p>
<p>7. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento...</p>	<p><b>C. Compromiso cívico.</b></p> <p>- Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria...</p> <p>- Valoración y respeto a la diversidad social, étnica y cultural</p> <p>- Conservación y difusión del patrimonio histórico</p>	<p>7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad.</p>	<p>7.1.1. Genera opiniones argumentadas</p> <p>7.1.2. Debate y transfiere ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la sociedad.</p>	<p>CCL3, CCL5, CD3, CPSAA1.2, CPSAA3.1, CPSAA4, CC2, CC3</p>
<p><b>Contenidos transversales</b> ..... ..</p>				

Fuente: Elaboración propia

### 3.3.4. Metodología

- **Métodos/Metodologías/Técnicas**

El planteamiento de la propuesta de intervención siguiendo la metodología ABP consistiría en dividir al alumnado en grupos, asignando a cada uno un territorio en concreto del Magreb islámico (Marruecos, Argelia, Libia, etc.) y el Próximo Oriente (Egipto, Jordania, Irán/Iraq, etc.). Se intentaría que los grupos tuvieran un territorio en concreto, no solo de una zona en concreto, para poder ver la evolución de las dos zonas.

En un principio los grupos deberían trabajar en tres fases: en primer lugar, conocer el mapa político de estos territorios antes de la llegada europea; en segundo lugar, el proceso de colonización de esos territorios; y, por último, tras la descolonización. De este modo, se pretende que los alumnos confeccionen un mapa político por cada fase para que conozcan el transcurso histórico de esos territorios, e interpreten las causas y consecuencias de cada contexto histórico.

Para su consecución se realizarían actividades destinadas a enseñarles como obtener información de fondos digitalizados (como por ejemplo el *Library of Congress*), así como la visita de archivos y monumentos locales, además de museos para conocer el pasado colonial de la ciudad.

- **Contenidos previos**

Para situar el punto de inicio desde el cual comenzaría la propuesta para saber el conocimiento que el alumnado tiene sobre la temática, se iniciaría un debate a raíz de alguna noticia relevante sobre inmigración (un ejemplo sería la migración por el Mediterráneo). Una posibilidad sería que cada alumno trajera una noticia en particular relacionada con los territorios del Próximo Oriente o el Magreb. Posteriormente, a modo de colofón, se elaboraría un *Kahoot* para evaluar los falsos conocimientos y la base informativa que tienen los alumnos.

- **Espacios**

En concreto, los espacios que se han contemplado para la propuesta de intervención se resumen en las propias instalaciones del centro, por un lado. En concreto, el aula donde se suele impartir la materia, la sala de informática y los espacios exteriores del centro, además

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato de la biblioteca o sala de conferencias para posibles ponencias de algunos expertos. También se contempla la posibilidad de visitas a los archivos que existen al lado del centro, así como los monumentos culturales del pasado colonial de la ciudad.

- **Agrupamientos**

Si no hubiera ninguna alteración inicial (el traslado de un alumno a otro centro, que hubiese más matriculados en esta asignatura o se dieran de baja otros tantos) se repartirían los veinte alumnos en cuatro grupos para trabajar durante todo el proyecto.

- **Materiales y recursos didácticos**

Dentro de la propuesta se contempla como materiales para su uso cartulinas A2 para la confección de los mapas y el libro de texto como elemento orientador o de consulta, nunca como fuente principal. Además de materiales de escritura (bolígrafos, subrayadores, rotuladores, etc.), y los ordenadores portátiles de cada alumno, junto a los que se dispusiera en la sala de informática. En cuanto a los recursos didácticos se emplearían revistas de divulgación histórica como *Muy Historia* o *Sapiens* (a nivel catalán), y el uso de los fondos digitalizados de archivos como *The National Archives*, *The British Newspaper archive*, o el mencionado anteriormente *Library of Congress*. En otro orden de ideas, también se utilizarán expertos que vengan a exponer su conocimiento a los alumnos sobre un determinado tema.

### 3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

El número de clases en Cataluña que se imparte en 1r de bachillerato la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo es de 4 clases por semana. Planteada para trabajar en 8 sesiones.

**Tabla 5. Cronograma de las sesiones**

Sesiones	Semana 1	Semana 2
Sesión 1	SA* 1	
Sesión 2	SA 2	
Sesión 3	SA 2	

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

Sesión 4	SA 3	
Sesión 5		SA 3
Sesión 6		SA 4
Sesión 7		SA 4
Sesión 8		SA 5

\* SA: Situación de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

- **Secuenciación de actividades**

En las siguientes tablas se recogen por semanas y sesiones, las actividades que contempla el proyecto para trabajar con el alumnado. Desde la fase de detección de conocimientos previos hasta las actividades de evaluación del proyecto.

**Tabla 6. Situación de aprendizaje 01**

SEMANA 1						
Sesión 01						
Situación de aprendizaje 01: Detección de conocimientos previos						
Tiempo estimado (min): 60 min						
Actividad	Contenido	C. específica	Crit. evaluación	Indicadores de logro	Instrumento de evaluación	
Act. 1: Detección de conocimientos previos	- Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la					No procede

diversidad identitaria...	
Act 2: Explicación del proyecto + división por grupos	No procede
Resumen de la sesión y avance de la siguiente	No procede
Contenidos transversales	Indicadores de logro
No procede	No procede

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 7. Situación de aprendizaje 02**

Sesión 02 y 03					
Situación de aprendizaje 02: Confección mapas pre-colonización					
Tiempo estimado (min): 120 min de la SA					
Actividad	Contenido	C. específica	Crit. evaluación	Indicadores de logro	Instrumento de evaluación
Act. 1: Explicación fondos de archivo	- El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado.			No procede	
Act 2: Confección	- Los nacionalismos	1. Reconocer los movimientos,	1.2 Comprender los conceptos de revolución y	1.2.1. Comprende los conceptos de	Ficha de recogida de información

mapa	como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados.	acciones y transformación es históricas. 4. Comprender la importancia de las identidades colectivas...	cambio en el mundo contemporáneo y los elementos... 4.1 Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas.	revolución y cambio en el mundo contemporáneo 4.1.2. Emplea los conceptos y métodos del pensamiento histórico
Resumen de la sesión y avance de la siguiente	Confección de un esquema/mapa conceptual en común			
Contenidos transversales		Indicadores de logro		
No procede		No procede		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 8. Situación de aprendizaje 03**

SEMANA 1 y 2					
Sesión 04 y 05					
Situación de aprendizaje 03: Confección mapa colonización					
Tiempo estimado (min): 120 min					
Actividad	Contenido	C. específica	Crit. evaluación	Indicadores de logro	Instrumento de evaluación
Act. 1: Ponencia experto	- El trabajo del historiador: fuentes			No procede	

<p>históricas,                  historiografía y                  narrativas del                  pasado.                  - Cambios y                  permanencias en                  los ciclos vitales y                  en la                  organización                  social del mundo                  contemporáneo.</p>					
Act 2: Confección mapa 2	- Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria...	4. Comprender la importancia de las identidades colectivas... 7. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento.. .	4.1 Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas. 7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos...	4.1.1. Analiza críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas. 7.1.2. Debate y transfiere ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento	Ficha de recogida de información
Resumen de la sesión y avance de la siguiente	A partir de la ficha de recogida				
Contenidos transversales			Indicadores de logro		
No procede			-No procede		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 9. Situación de aprendizaje 04**

SEMANA 2					
Sesión 06 y 07					
Situación de aprendizaje 04: Confección mapa descolonización					
Tiempo estimado (min): 120 min					
Actividad	Contenido	C. específica	Crit. evaluación	Indicadores de logro	Instrumento de evaluación
Act. 1: Visita a un archivo local	- El trabajo del historiador: fuentes históricas  - Conservación y difusión del patrimonio histórico	1. Reconocer los movimientos, acciones y transformaciones históricas...  7. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento...	1.2 Comprender los conceptos de revolución y cambio en el mundo contemporáneo y los elementos...  7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la realidad.	1.2.1. Comprende los conceptos de revolución y cambio en el mundo contemporáneo  7.1.2. Debate y transfiere ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la sociedad.	Cuestionario
Act 2: Confección	- Imperios y	3. Identificar la	3.1 Describir la	3.1.1. Describe	Ficha de recogida

mapa 3	<p>cuestión nacional: de los movimientos de liberación a la descolonización.</p> <p>- Éxodos masivos de población: migraciones económicas, climáticas y políticas.</p>	<p>desigualdad como uno de los principales problemas...</p> <p>4. Comprender la importancia de las identidades colectivas...</p>	<p>evolución de los conceptos de igualdad y de ciudadanía en la historia contemporánea y sus derivaciones sociales y políticas</p> <p>4.1 Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas.</p>	<p>la evolución de los conceptos de igualdad y de ciudadanía.</p> <p>3.1.2. Identifica las desigualdades y la concentración de poder en determinados grupos sociales</p> <p>4.1.1. Analiza críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas.</p>	de información
Resumen de la sesión y avance de la siguiente	Resolución de problemas explicitando los pasos seguidos				
Contenidos transversales			Indicadores de logro		
No procede			No procede		

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 10. Situación de aprendizaje 05**

<b>Sesión 08</b>					
<b>Situación de aprendizaje 05: Fase de clausura y evaluación</b>					
Tiempo estimado (min): 60 min de la SA					
Actividad	Contenido	C. específica	Crit.	Indicadores de	Instrumento

	evaluación	logro	de evaluación
Act. 1: Debate final - Movimientos sociales en favor de la igualdad de derechos	No procede		Rúbrica grupal y analítica
Resumen de la sesión y avance de la siguiente	No procede		
Contenidos transversales			Indicadores de logro
	No procede		No procede

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los apartados donde figura un “No procede”, se debe a la naturaleza de la actividad, pues se considera no evaluable o trabajan unos contenidos u saberes básicos de la asignatura que se contemplan en otras actividades, que sí están planteadas para su evaluación, con sus respectivas competencias específicas y los criterios de evaluación.

- **Descripción de las actividades**

En este caso se presentan a continuación las actividades recogidas para el desarrollo de las situaciones de aprendizaje en tablas, con su respectiva descripción, así como la tipología y la duración de cada una.

**Tabla 11. Actividad Detección de conocimientos previos**

<b>Situación de aprendizaje 01:</b> Detección de conocimientos previos
<b>Actividad 01:</b> Detección de conocimientos previos
<b>Tipología:</b> Detección de conocimientos previos

<b>Tiempo estimado:</b> 45 min	<b>Espacios:</b> aula común	<b>Agrupamiento:</b> grupo-clase
<b>Descripción de la actividad</b>	Iniciar un debate a raíz de alguna noticia relevante sobre inmigración, y que cada alumno trajera una en particular relacionada con los territorios del Próximo Oriente o el Magreb. También se llevaría a cabo un <i>Kahoot</i> con la intención de evaluar los falsos mitos y la base informativa que tienen los alumnos.	
<b>Recursos</b>	Aula y el proyector de clase  Contenidos:  <b>C. Compromiso Cívico</b>  - Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria...	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 12. Actividad Explicación del proyecto

<b>Situación de aprendizaje 01:</b> Detección de conocimientos previos		
<b>Actividad 02:</b> Explicación del proyecto + división por grupos		
<b>Tipología:</b> Explicación		
<b>Tiempo estimado:</b> 15 min	<b>Espacios:</b> aula común	<b>Agrupamiento:</b> grupo-clase
<b>Descripción de la actividad</b>	División de los alumnos en grupos, con sus respectivos territorios a trabajar. Además de la explicación del proyecto.	
<b>Recursos</b>	Aula y el proyector de clase	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 13. Actividad Explicación fondos de archivo**

<b>Situación de aprendizaje 02: Confección mapas pre-colonización</b>		
<b>Actividad 01: Explicación fondos de archivo</b>		
Tipología: Explicación		
Tiempo estimado: 60 min	Espacios: aula informática	Agrupamiento: grupos de trabajo
Descripción de la actividad	Enseñar a los grupos a cómo acceder a los materiales digitalizados para elaborar los mapas y consultar la información.	
Recursos	Ordenadores Contenidos: <p style="text-align: center;"><b>A. Sociedades en el tiempo.</b></p> - El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado.	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 14. Actividad Confección mapa**

<b>Situación de aprendizaje 02: Confección mapas pre-colonización</b>		
<b>Actividad 02: Confección mapa</b>		
Tipología: Profundización		
Tiempo estimado: 60 min	Espacios: aula común	Agrupamiento: grupos de trabajo
Descripción de la	Elaborar un mapa político que recojan los territorios previos a la	

<b>actividad</b>	colonización europea, a través de la información extraída de los fondos de archivo digitalizados, además del libro de texto u otras fuentes de información.			
<b>Recursos</b>	Ordenadores.			
<b>Evaluación del aprendizaje</b>				
<b>Procedimiento:</b>	Observación directa + Ficha de recogida de información			
<b>Agente:</b>	Co-evaluable con los profesores del departamento de sociales			
<b>Momento:</b>	Al final de la actividad			
<b>Instrumento de evaluación 01: Ficha de recogida de información</b>				
C. específica	Contenido	Criterio de evaluación	Peso del criterio de evaluación (%)	Indicador de logro
1. Reconocer los movimientos, acciones y transformaciones históricas.	<b>B. Retos del mundo actual.</b> - Los nacionalismos como factor de conflicto y enfrentamiento entre pueblos y estados.	1.2 Comprender los conceptos de revolución y cambio en el mundo contemporáneo y los elementos...	La actividad tendrá un peso del 20%	1.2.1. Comprende los conceptos de revolución y cambio en el mundo contemporáneo
4. Comprender la importancia de las identidades colectivas...		4.1 Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas.		4.1.2. Emplea los conceptos y métodos del pensamiento histórico

Contenidos transversales	Indicador de logro
No procede	No procede

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 15. Actividad de Ponencia de experto**

<b>Situación de aprendizaje 03: Confección mapa colonización</b>		
<b>Actividad 01: Ponencia experto</b>		
<b>Tipología: Seminario/ponencia</b>		
<b>Tiempo estimado:</b> 60 min	<b>Espacios:</b> biblioteca/sala de actos	<b>Agrupamiento:</b> grupo-clase
<b>Descripción de la actividad</b>	Se invita a un experto de la época a ofrecer una sesión de ponencia sobre la realidad en esos territorios. Para que los alumnos conozcan de primera mano la investigación más reciente sobre el temario.	
<b>Recursos</b>	Material de escritura Contenidos: <p style="text-align: center;"><b>A. Sociedades en el tiempo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li style="text-align: center;">- El trabajo del historiador: fuentes históricas, historiografía y narrativas del pasado.</li> <li style="text-align: center;">- Cambios y permanencias en los ciclos vitales y en la organización social del mundo contemporáneo.</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 16. Actividad Confección mapa 02**

<b>Situación de aprendizaje 03: Confección mapa colonización</b>				
<b>Actividad 02: Confección mapa 2</b>				
<b>Tipología:</b> Profundización				
<b>Tiempo estimado:</b> 60 min		<b>Espacios:</b> aula común		<b>Agrupamiento:</b> grupos de trabajo
<b>Descripción de la actividad</b>	Confeccionar el segundo mapa a partir de los materiales extraídos en las fuentes digitalizadas, además de la información y apuntes que se hayan podido tomar de la ponencia del experto de la actividad anterior.			
<b>Recursos</b>	Ordenadores, libro de texto, fuentes documentales, material de escritura			
<b>Evaluación del aprendizaje</b>				
<b>Procedimiento:</b>	Observación directa			
<b>Agente:</b>	Co-evaluable con los profesores del departamento de sociales			
<b>Momento:</b>	Al finalizar la actividad			
<b>Instrumento de evaluación 02: Ficha de recogida de información</b>				
C. específica	Contenido	Criterio de evaluación	Peso del criterio de evaluación (%)	Indicador de logro
4. Comprender la importancia de las identidades colectivas...	<b>C. Compromiso cívico.</b>	4.1 Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el	La actividad tendrá un peso	4.1.1. Analiza críticamente cómo se han ido construyendo en el

	- Identidad y sentimientos de pertenencia: reconocimiento de la diversidad identitaria...	tiempo las identidades colectivas.	del 20%	tiempo las identidades colectivas.
7. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento...		7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos...		7.1.2. Debate y transfiere ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento
<b>Contenidos transversales</b>				<b>Indicador de logro</b>
No procede				No procede

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 17. Actividad Visita a un archivo local**

<b>Situación de aprendizaje 04:</b> Confección mapa descolonización		
<b>Actividad 01:</b> Visita a un archivo local		
<b>Tipología:</b> Visita		
<b>Tiempo estimado:</b> 60 min	<b>Espacios:</b> archivo + museo	<b>Agrupamiento:</b> grupos de trabajo
<b>Descripción de la actividad</b>	Visita guiada a un archivo local del municipio y a un museo local para que los alumnos tomen nota del pasado colonial de la ciudad a partir de figuras relevantes que tuvieron un activo papel como negreros en el municipio, con la venta de esclavos.	

<b>Recursos</b>	Material de escritura y ordenadores			
<b>Evaluación del aprendizaje</b>				
<b>Procedimiento:</b>	Análisis de las producciones de los alumnos a través de un cuestionario			
<b>Agente:</b>	Co-evaluado por el profesorado del departamento de sociales del centro			
<b>Momento:</b>	Al finalizar la visita			
<b>Instrumento de evaluación 03: Cuaderno</b>				
C. específica	Contenido	Criterio de evaluación	Peso del criterio de evaluación (%)	Indicador de logro
1. Reconocer los movimientos, acciones y transformaciones históricas...	<b>A. Sociedades en el tiempo.</b> - El trabajo del historiador: fuentes históricas	1.2 Comprender los conceptos de revolución y cambio en el mundo contemporáneo y los elementos...	La actividad tendrá un peso del 20%	1.2.1. Comprende los conceptos de revolución y cambio en el mundo contemporáneo
7. Interpretar la función que han desempeñado el pensamiento...	<b>C. Compromiso cívico.</b> - Conservación y difusión del patrimonio histórico	7.1 Generar opiniones argumentadas, debatir y transferir ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de		7.1.2. Debate y transfiere ideas y conocimientos sobre la función que han desempeñado el pensamiento y las ideologías en la transformación de la sociedad.

		la realidad.		
Contenidos transversales				Indicador de logro
No procede				No procede

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 18. Actividad Confección mapa 03**

<b>Situación de aprendizaje 04:</b> Confección mapa descolonización		
<b>Actividad 02:</b> Confección mapa 3		
<b>Tipología:</b> Profundización		
<b>Tiempo estimado:</b> 60 min	<b>Espacios:</b> aula común	<b>Agrupamiento:</b> grupos de trabajo
<b>Descripción de la actividad</b>	A partir de la experiencia extraída con la visita al museo y el archivo, teniendo en cuenta la información extraída de las fuentes, así como del libro de texto, los alumnos deberán confeccionar un mapa como resultado de la descolonización de los territorios que les haya tocado.	
<b>Recursos</b>	Ordenadores y material de escritura. Fuentes documentales, el libro de texto, y la información extraída de la visita.	
<b>Evaluación del aprendizaje</b>		
<b>Procedimiento:</b>	Observación directa	
<b>Agente:</b>	Co-evaluado por el profesorado del departamento de sociales del centro	
<b>Momento:</b>	Al finalizar la actividad	

<b>Instrumento de evaluación 04: Ficha de recogida de información</b>				
C. específica	Contenido	Criterio de evaluación	Peso del criterio de evaluación (%)	Indicador de logro
3. Identificar la desigualdad como uno de los principales problemas...	<b>A. Sociedades en el tiempo</b> - Imperios y cuestión nacional: de los movimientos de liberación a la descolonización.	3.1 Describir la evolución de los conceptos de igualdad y de ciudadanía en la historia contemporánea y sus derivaciones sociales y políticas	La actividad tendrá un peso del 20%	3.1.1. Describe la evolución de los conceptos de igualdad y de ciudadanía.
4. Comprender la importancia de las identidades colectivas...		<b>B. Retos del mundo actual.</b> - Éxodos masivos de población: migraciones económicas, climáticas y políticas.		4.1 Analizar críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas.
				4.1.1. Analiza críticamente cómo se han ido construyendo en el tiempo las identidades colectivas.
Contenidos transversales				Indicador de logro

No procede	No procede
------------	------------

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 19. Actividad Debate final**

<b>Situación de aprendizaje 05: Fase de clausura y evaluación</b>		
<b>Actividad 01: Debate final</b>		
<b>Tipología:</b> Evaluación		
<b>Tiempo estimado:</b> 60 min	<b>Espacios:</b> aula común	<b>Agrupamiento:</b> grupo-clase
<b>Descripción de la actividad</b>	A modo de examen oral, el alumnado deberá rellenar una rúbrica autoevaluándose a partir de la comparación y el análisis que puedan hacer individualmente desde el punto donde comenzaron el proyecto hasta el presente.	
<b>Recursos</b>	Ordenadores y material de escritura  Contenido:  <p style="text-align: center;"><b>A. Sociedades en el tiempo</b></p> <p style="text-align: center;">- Movimientos sociales en favor de la igualdad de derechos</p>	
<b>Evaluación del aprendizaje</b>		
<b>Procedimiento:</b>	Análisis de las producciones de los alumnos a través de una rúbrica	
<b>Agente:</b>	Docente a cargo del proyecto	
<b>Momento:</b>	Al finalizar el proyecto	

<b>Instrumento de evaluación 05: Rúbrica grupal y analítica*</b>				
C. específica	Contenido	Criterio de evaluación	Peso del criterio de evaluación (%)	Indicador de logro
No procede			El peso de esta actividad contaría un 20%	No procede
Contenidos transversales				Indicador de logro
No procede				No procede

Fuente: Elaboración propia

### 3.3.6. Recursos

Los recursos que comprende el proyecto se reúnen, por un lado, el factor del entorno. El aula es el eje central de cada una de las actividades que contempla la propuesta de intervención, aunque no el único. También se cuenta con la sala de conferencias, que a su vez ejerce como biblioteca del colegio, además del archivo y los diferentes monumentos históricos que se plantean visitar. Diferentes escenarios que invitan a convertirse en unos recursos didácticos bastante dinámicos para llevar a cabo las sesiones de aprendizaje.

También se cuenta con el soporte material y tecnológico que facilita el desarrollo de las actividades para hacerlas más eficientes. En casos en los que puede favorecer un aprendizaje significativo aumentando la participación del alumnado, o como soporte comunicativo con los docentes que impartan la clase. En este caso se emplean recursos digitales como el ordenador, el proyector o posibles secuencias audiovisuales que brindan una ruta alternativa de aprendizaje. Respecto a los materiales didácticos se contempla como tal los de escritura, el libro de texto, cuadernos y posibles gráficos que se puedan emplear para la presentación de información en las actividades, así como los mapas políticos de las diferentes regiones.

### 3.3.7. Evaluación

El procedimiento que se seguiría para cada una de las actividades viene condicionado por su propia naturaleza, ya fuera a través de observación directa, o el análisis de los resultados que los alumnos obtuvieran a partir de la realización de un cuaderno o una rúbrica. Lo que es común para todas las actividades sería el momento de aplicar la evaluación, que sería al finalizar cada una de las actividades. Los instrumentos de evaluación en cuestión sería una rúbrica y fichas de recogida de información, que permitieran analizar el aprendizaje de los alumnos. En cuanto a los criterios de evaluación y de calificación, se recogen en las siguientes tablas.

**Tabla 20. Evaluación y calificación de las actividades.**

<b>SA 02.</b>				
<b>Actividad 02</b>				
<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Competencia específica</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Peso</b>	<b>Porcentaje</b>
Ficha de recogida de información	1	1.2.	1	10
	4	4.1	1	10

<b>SA 03.</b>				
<b>Actividad 02</b>				
<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Competencia específica</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Peso</b>	<b>Porcentaje</b>
Ficha de recogida de información	4	4.1.	1	10
	7	7.1	1	10

<b>SA 04. Actividad 01</b>				
<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Competencia específica</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Peso</b>	<b>Porcentaje</b>
Cuestionario	1	1.2.	1	10
	7	7.1	1	10

<b>SA 04. Actividad 02</b>				
<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Competencia específica</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Peso</b>	<b>Porcentaje</b>
Ficha de recogida de información	3	3.1	1	10
	4	4.1	1	10

<b>SA 05. Actividad 01</b>				
<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Competencia específica</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Peso</b>	<b>Porcentaje</b>
Rúbrica grupal y analítica	-	-	2	20

Fuente: Elaboración propia

### 3.4. Evaluación de la propuesta

A continuación, se presenta una matriz DAFO que plantea una autoevaluación del proyecto, además de su aplicabilidad en la programación didáctica.

**Tabla 21. Matriz DAFO de autoevaluación**

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de documentación sobre la didáctica del Próximo Oriente y el Magreb</li> <li>• Tiempo que se requiere por la demora de alguna de las sesiones</li> <li>• Una temática que excede los límites o el planteamiento de un TFM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de tiempo en la programación               <ul style="list-style-type: none"> <li>• FALLE la visita al archivo o el poniente no pueda venir</li> </ul> </li> <li>• No disponer de proyector u otro recurso (como ordenadores suficientes)</li> <li>• El número de alumnos sea inferior al planteado (por x motivos)</li> </ul>
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un proyecto que tiene la innovación como principal motivo</li> <li>• Conlleva una nueva mentalidad sobre la historia</li> <li>• Posibilidad de llevar la propuesta al aula</li> <li>• Nuevos conceptos e información para el alumnado, así como para el docentes               <ul style="list-style-type: none"> <li>• No solo aplicable a 1º de bachillerato, también a otros cursos</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite un cambio de orientación en el modo de tratar la descolonización</li> <li>• Posibilidad de que se convierta en una tesis doctoral</li> <li>• Abre la puerta a la investigación didáctica</li> </ul>

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

como 4º de la ESO	
-------------------	--

Fuente: Elaboración propia

## 4. Conclusiones

Al inicio de la propuesta, el planteamiento del tema surgió como una iniciativa para poder trabajar estas regiones de manera que no quedaran eclipsadas, como en los libros de texto, por la historia europea. Transmitir al alumnado la certeza de una realidad histórica previa a la colonización, sin limitar la existencia de estos territorios a la interacción con las potencias europeas. De este modo, el objetivo principal de confeccionar una propuesta de intervención a partir de la metodología ABP se ha cumplido a través de la temática sobre la descolonización. Una propuesta que puede aplicarse para trabajar en clase.

En cuanto a los objetivos específicos planteados en un principio para la propuesta, el referente a la revisión de la bibliografía sobre didáctica se efectuó prestando una especial atención a los grupos didácticos aquí en España, así como a la evolución de la asignatura y el concepto que se tiene de ella a nivel nacional e internacional, con un énfasis en el método histórico como elemento a incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Añadido a la mención sobre la lectura de sesgo ideológico que algunos libros de texto elaboran a través de lo que se ha conocido como *rosy tradition*. Respecto a la metodología del ABP se consiguió estructurar un repaso sobre la evolución del método estableciendo los efectos cognitivos que este presentaba. Exponiendo a su vez las críticas científicas que recibe (Sweller, 1988), así como las ventajas que ofrece tanto dentro como fuera del aula.

Teniendo presente el uso de las TIC como una realidad cada vez más presente en el aula, la evaluación se planteó haciendo de estas herramientas un elemento que permitiera dinamizar aún más la actividad docente. Contempla la evaluación a través del uso de Google Classroom, como también de la ayuda de los ordenadores para elaborar las rúbricas, o las fichas de evaluación. Un efecto que ha tenido sobre el diseño de la actividad. En este caso, se consiguió articular una propuesta de intervención que pusiera en el centro del proyecto unas actividades destinadas a trabajar la proyección histórica de territorios del Próximo Oriente y el Magreb islámico.

Pese a que se ha centrado en estas regiones interesadamente, cabe la necesidad de innovar en el plano de conocimientos que se trasladan a los alumnos, en cuanto a temario y su enfoque. Se ha insistido con frecuencia en la necesidad de innovar en las metodologías, en los espacios de aprendizaje, la introducción de las TIC, como en la forma de llevar a cabo

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato proyectos didácticos fuera del libro de texto. Sin embargo, cabe destacar la necesidad de innovar en el temario y en su proyección. No solo reparar en el cómo enseñar y qué métodos o herramientas innovadoras utilizar, sino también en la “materia prima”, es decir, el conocimiento que brindamos a los estudiantes. En parte, éste ha sido el motor de arranque que ha impulsado el planteamiento de este trabajo.

## 5. Limitaciones y prospectiva

Una parte del trabajo plantea la posibilidad de abrir una puerta a la investigación didáctica, en cuanto a lo expuesto en el marco teórico. Por un lado, la naturaleza del trabajo de final de Máster limita que se pueda establecer un mínimo de investigación, como la llevada a cabo por los investigadores Manuel Pousa y Ramón López. No obstante, la formulación del trabajo centrándola en una propuesta de intervención, permite orientar el temario desde una perspectiva diferente. Converte con el temario esperado de la asignatura, pero establece un punto de innovación en la forma de exponerlo, algo que se aspiraba a alcanzar.

Mirando más allá de los parámetros que se requieren para este trabajo, la temática es susceptible de convertirse en una posible tesis doctoral. Siempre teniendo en cuenta la necesidad de reformular viejas concepciones como algo característico de esta propuesta. Además, es posible su aplicación en el aula. No solo como una actividad más, sino partiendo de la reacción o los efectos que puede desencadenar en el proceso de aprendizaje del alumnado. Como un factor más, que se puede tener en cuenta para el análisis de esta propuesta.

Teniendo presente otra vez el artículo de Pousa y López, el trabajo ha tenido serias limitaciones por la falta de investigación en España sobre la didáctica de la historia. Esto se traduce en pocos artículos que traten el tema planteado en el trabajo sobre la descolonización. A tener en cuenta también, la limitación temporal del proyecto que puede ocupar más sesiones de las esperadas. O bien, que se haya acotado solo para trabajar una parte de las regiones colonizadas, respecto al cómputo total de continentes y estados que representan. Al tenor de una temática que, contemplando la aplicación del proyecto en el aula, puede plantearse en un futuro no solo para la asignatura de Historia del Mundo contemporáneo en 1º de bachillerato, sino programarlo para 4º de la ESO. De manera que se puede orientar cada línea de 4º con unos continentes diferentes. Algo que para bachillerato debería trabajarse de diferente manera por la condición de la asignatura.

## Referencias bibliográficas

Bayona, J., & Domingo i Valls, A. (2021). *La continuidad en el aula: El caso del alumnado de origen inmigrante en la transición hacia la educación posobligatoria en Cataluña*.

Branda, L. A. (2009). *L'aprenentatge basat en problemes*. Servicio de Publicaciones / Servei de Publicacions.

Falaize, B. (Ed.). (2009). *La colonisation et les décolonisations dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*. Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).

Gregoriades, C. (2015, abril 13). Avec le project-based learning, l'élève devient artisan de ses savoirs. *LYCÉE MAGAZINE*.

Gros, B., Parcerisa Aran, A., Guerra, V., & Rotger, C. (2006). *L'Aprenentatge Basat en Problemes (ABP) amb suport tecnològic*. 33.

Guisasola Aranzabal, J., & Garmendia, M. (2015). Aprendizaje basado en problemas, proyectos y casos: Diseño e implementación de experiencias en la universidad. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 12(1), 227-228.

Giner, P. J. (2019). 235. El sentido de la enseñanza de la Geografía y la Historia. 30 años del proyecto GEA-CLÍO. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*.

HMELO-SILVER, C. E., DUNCAN, R. G., & CHINN, C. A. (2007). Scaffolding and Achievement in Problem-Based and Inquiry Learning: A Response to Kirschner, Sweller, and. *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*—. L'Harmattan.

Mishra, P. (2019). *De las ruinas de los imperios: La rebelión contra Occidente y la metamorfosis de Asia*. Galaxia Gutenberg, S.L.

Orts Alís, M. (2011). *L'Aprenentatge basat en problemes (ABP): De la teoria a la pràctica : una experiència amb futurs mestres / Marta Orts i Alís*. Graó.

Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la Educación secundaria: Reflexiones ante la situación española. *Joaquim Prats, en: Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 71-98.

Pousa, M., & Lopez, R. (2015). Eurocentric History in Spanish Text Books. En *Identity, trauma, sensitive and Controversial issues in the Teaching history* (Cambridge Scholars Publishing, pp. 40-57). Cambridge Scholars Publishing.

Prats, J. (2001). *Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.

Prats, J. (2014). *Didáctica de la geografía y la historia*. Grao.

Raucent, B., Milgrom, E., & Romano, C. (2010). *Guide pratique pour une pédagogie active: Les APP, apprentissages par problèmes et par projets* (2ème édition). Institut national des sciences appliquées.

Revaz, F. (2002). Le présent et le futur « historiques »: Des intrus parmi les temps du passé ? *Le Français aujourd'hui*, 139(4), 87-96.

ABP como método de enseñanza sobre la descolonización del Próximo Oriente y el Magreb en el aula: una propuesta para la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo en 1º de Bachillerato

Sánchez Navarro, A. (2021). Deportación consensuada. Grecia y Turquía: Una anhelada homogeneidad étnica (1923-1927). *Segle XX: revista catalana d'història*, 14, 47-71.

Stearns, P. N., Seixas, P., & Wineburg, S. (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. NYU Press.

Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.

Tenas, N. S., & Mestre, J. S. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34(2 Julio), Art. 2 Julio.

Thiry, A., & Lellouche, Y. (2018). *Apprendre à apprendre avec la PNL: Les stratégies PNL d'apprentissage à l'usage des enseignants du primaire*. De Boeck Supérieur.

Wilmer, F. (1993). *The Indigenous Voice in World Politics: Since Time Immemorial*. Newbury Park: CA, SAGE.

Wragg, T. (1983). Lawrence Stenhouse: A Memorable Man. *British Educational Research Journal*, 9(1).

## Anexos I Objetivos de etapa

Los objetivos de etapa seleccionados del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril son:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
  
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
  
- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
  
- j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente.
  
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.