



### José Monteagudo Fernández

Profesor de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria en varios centros públicos de la Región de Murcia (España) durante diez años. Licenciado en Historia (2004) y Máster en Dirección y Gestión de Recursos Histórico-Culturales (2006), compaginó su trabajo con la labor docente e investigadora en la UMU como Profesor Asociado (2011-2016). Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la UMU (2014), ha sido Profesor Ayudante Doctor en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales (2016-2018) y actualmente Profesor Contratado Doctor en régimen de interinidad. Sus líneas de investigación giran en torno a la evaluación de las Ciencias Sociales en Primaria y Secundaria y la divulgación de la historia en ámbitos formales y no formales.



### Juan Ramón Moreno-Vera

Doctor con Mención Europea por la Universidad de Alicante en investigación educativa y Licenciado en Historia del Arte, se formó en las Universidades de Murcia, Nápoles y Oxford. Tras trabajar como conservador en la Dirección General de Patrimonio de la Región de Murcia, en el Museo de Bellas Artes de Murcia y en la Galería MOT International de Londres, actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en la Universidad de Murcia (España), donde es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus investigaciones analizan la enseñanza de las Ciencias Sociales teniendo en cuenta el pensamiento histórico, el arte, el patrimonio y las nuevas tecnologías para reflexionar sobre la construcción del conocimiento y las nuevas formas de aprendizaje del alumnado, además aporta a sus investigaciones una perspectiva de género, tanto en el ámbito educativo como en el del arte. Entre sus estancias de investigación destacan aquellas llevadas a cabo en las universidades de Bologna (Italia) y Burgos (España), así como estancias docentes para impartir clases en las universidades de Roma Trè (Italia), Costa Rica y la Universidad de Harvard (Estados Unidos).

## De la descolonización a la colonialidad global a través del pensamiento histórico

From decolonization to global coloniality through historical thought

José Monteagudo Fernández

jose.monteagudo@um.es

Juan Ramón Moreno-Vera

jr.moreno@um.es

*Recepción: 11 de octubre de 2019  
Aprobación: 5 de diciembre de 2019*

### Resumen

La enseñanza-aprendizaje de la historia no puede abstraerse del fenómeno de la Globalización, y —dentro de este— de los llamados temas controvertidos que nos sirven para enfrentarnos a una realidad histórica con problemas de carácter global. Tal es el caso de la descolonización del continente americano, africano y asiático y las dificultades que dicho proceso conllevó, perdurando algunas de ellas hasta el día de hoy. Para ello resulta fundamental enseñar a pensar, históricamente, al alumnado. El objetivo de este trabajo es el de mostrar el proceso de trabajo seguido en un aula de 1.º de bachillerato (17 años) de un centro público con la teoría del pensamiento histórico con base en un programa formativo que incluía también métodos activos de aprendizaje para el tratamiento de la descolonización afroasiática. Los resultados mostraron mejoras en el conocimiento y la comprensión histórica del alumnado en casi todas las facetas del pensamiento histórico, aunque también se evidenciaron las dificultades de los estudiantes para seguir el programa propuesto, por lo que es necesario iniciar el trabajo con el pensamiento histórico en niveles inferiores del sistema educativo.

**Palabras clave:** Globalización, descolonización, pensamiento histórico, enseñanza de la historia, enseñanza secundaria.

## Abstract

The teaching-learning of history cannot be abstracted from the phenomenon of Globalization, and, within this, from the so-called controversial themes, which serve to confront a historical reality with problems of a global character. Such is the case of the decolonization of the American continent, Africa and Asia, and the difficulties that this process entailed, some of which persist to this day. In order to do this, it is essential to teach students to think historically. The objective of this work is to show the process of work followed in a high school (17 years) of a public school with the theory of the historical thought based on a formative program that also included active methods of learning for the treatment of the Afro-Asian decolonization. The results showed improvements in students' knowledge and understanding of history in almost all facets of historical thought, although the difficulties of students in following the proposed programme were also evident, so it is necessary to begin to work with a historical thought at lower levels of the educational system.

**Keywords:** Globalization, decolonization, historical thought, history teaching, high school education.

## Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales se ha visto, en la última década, muy influenciada por el paradigma dominante en la realidad social de nuestro tiempo: la globalización. Como indican Bonal, Tarabini y Verger (2007), se trata de un proceso complejo que afecta a nuestros fenómenos económicos, políticos o culturales, por lo que la Didáctica de las Ciencias Sociales no puede escapar a él. Por supuesto, de entre los muchos puntos de vista desde los que se puede enfrentar este problema, la enseñanza de la historia es uno de ellos, ya que esta

ha modificado en los últimos años su fin ulterior, que no trata ya del dominio cronológico de fechas, acontecimientos y personajes, sino que ha pasado a valorar como objetivo último el dominio de las competencias del pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013), del método del investigador (Prats, 2001) o de la relación de los contenidos históricos con los problemas, socialmente relevantes, que rodean el día a día del alumnado para provocar un aprendizaje significativo (López, 2011; Moreno, 2018). De hecho, como concluye Estepa (2017): uno de los objetivos principales de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales es el de la formación de futuros ciudadanos, con capacidad crítica, que comprendan y se integren, correctamente, en la sociedad.

En este proceso globalizador, desde luego, los temas de candente actualidad (López, 2011), a veces llamados —por su propia naturaleza— “temas controvertidos” (López y Miralles, 2019; Moreno y Monteagudo, 2019), suponen uno de los contenidos fundamentales para la enseñanza de la historia, ya que permiten al alumnado comprobar la relación de los hechos del pasado con los del presente, comprender el paso del tiempo y la perspectiva histórica y, además, enfrentarse al contraste de diferentes fuentes y su verificación.

De este modo, el tratamiento en el aula de los discursos nacionalistas, racistas y xenófobos que vemos a diario en los medios de comunicación y las redes sociales a través de las *fake news*, en la era poscrisis económica, nos sirven para enfrentarnos a una realidad histórica con problemas de carácter global (Trump y su muro antiinmigración, el problema de la desconexión del Brexit, la misoginia de Bolsonaro, la xenofobia de Salvini con los refugiados del mediterráneo y el auge de la extrema derecha y la islamofobia en países como Francia) que choca, profundamente, con el marcado nacionalismo de estos mensajes.

Si bien durante el siglo XIX se produjo el gran auge de la colonización (en América Latina un proceso iniciado en el siglo XV) y durante el siglo XX se produjo un impulso descolonizador, a día de hoy nos

encontramos con el impulso de mensajes nacionalistas en un mundo cada vez más globalizado. Lo que Grosfoguel (2016) ha llamado “colonialidad global” para evidenciar que se trata de un proceso globalizador que ya no se preocupa por los nuevos límites de fronteras, sino que, exporta los valores eurocéntricos y occidentales al resto del mundo, beneficiándose los grandes gobiernos y compañías de la economía de los países colonizados, sin los esfuerzos de la colonización del pasado, siendo, en este sentido, el ámbito latinoamericano un ejemplo en lo que se refiere a la interferencia de los Estados Unidos en la política y la economía del centro y el sur de América.

Las siguientes páginas muestran una experiencia de innovación didáctica que busca luchar contra los usos y abusos de la historia en las aulas de bachillerato a través de la introducción del pensamiento histórico mediante el trabajo con fuentes primarias que simulen el trabajo del historiador, en este caso, fundamentado en el contenido histórico de la descolonización afroasiática. Puesto que pensamos que el uso del pensamiento histórico, las evidencias, el trabajo mediante las fuentes y la inclusión del pensamiento crítico, puede lograr que el alumnado en el futuro tenga mejores herramientas para vencer a la desinformación, las *fake news* y los mensajes de odio que se lanzan a nivel global.

### **El pensamiento histórico en un contexto de colonialidad global**

Pensar históricamente o pensamiento histórico es, siguiendo a Monteagudo y López (2018), un metaconcepto que engloba habilidades relacionadas con la comprensión del pasado con base en la interpretación de fuentes y la creación de narrativas históricas. Se trata de un conocimiento básico que ha de ser aprendido y supone el dominio de los denominados conceptos de primer orden, como datos, fechas y hechos; y los conceptos de segundo orden o metodológicos (Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015) relacionados con:

- ◆ La relevancia histórica.
- ◆ El uso de fuentes históricas como pruebas.
- ◆ Los cambios y continuidades en la historia.
- ◆ Las causas y consecuencias de los hechos históricos.
- ◆ La perspectiva histórica.
- ◆ La dimensión ética de la historia.

Su adquisición posibilita responder a cuestiones históricas y entender el pasado de una forma más compleja, poniendo en práctica una serie de habilidades cognitivas de orden superior (Guerrero, López y Monteagudo, 2019). Conjugando los dos tipos de contenidos que integran el pensamiento histórico, el pasado se torna útil para comprender cómo se ha formado el presente, favoreciendo así el conocimiento del contexto actual.

Sin embargo, estudios como los de Gómez, Miralles y Chapman (2017) nos muestran que, en los currículos, libros de texto y exámenes, en el caso de España, los conceptos de primer orden suelen ocupar alrededor del 75% de los contenidos que son objeto de trabajo y evaluación.

Aunque es necesario continuar enseñando al alumnado conceptos de primer orden relacionados con los hechos históricos y la cronología para que no se convierta en una mera repetición de habilidades inconexas carentes de argumentación al no tener procesos y conceptos históricos sobre las que aplicarlas (Gómez y Miralles, 2018), estos conceptos de primer orden no hacen al alumnado más competente, sino los conceptos de segundo orden, que son los que proporcionan la competencia histórica aplicable y la que ayuda a resolver problemas actuales.

Por ello López, Gómez, Miralles y Prats (2017) defienden que los conocimientos históricos no sólo han de ser un saber técnico, además deben de tener una utilidad social, una dimensión ética que oriente las actuaciones de las personas, debiendo formar para una ciudadanía democrática con capacidad crítica, convergiendo así con la corriente de la conciencia histórica López, Gómez, Miralles y Prats, (2017) mediante la incorporación del método del historiador también formamos un alumnado más

competente, al saber utilizar información en el contexto adecuado, potenciar la reflexión y la crítica en las aulas (Molina, 2017).

De entre los conceptos de segundo orden propios del pensamiento histórico, optamos —en esta investigación— por el uso de fuentes y pruebas; porque compartimos la afirmación de Sáiz y Domínguez (2017) de que este elemento es el más importante a la hora de enseñar y aprender historia. A partir del trabajo con fuentes se desarrollan otras capacidades relacionadas con otros conceptos metodológicos, como los de relevancia histórica, cambio y continuidad, y causa y consecuencia. Este último, junto al uso de fuentes, es al que más habituados están los docentes y discentes, ya que, siguiendo a Moradiellos (2011), entre los principios gnoseológicos de la historia están el apoyo en pruebas y evidencias, y la explicitación de las causas de los procesos históricos. Además, en opinión de Domínguez (2015), enseñar al alumnado a hacer historia supone aprenderlo mediante ejercicios prácticos de indagación sobre fuentes y explicación causal.

### Los procesos de descolonización en el aula de Historia: de Latinoamérica a África y Asia

Tal y como señala Estermann (2014), el discurso que, habitualmente, se usa cuando se habla de “descolonización” tiene su *Sitz im Leben* cuando se pone encima de la mesa el proceso de independencia de los países africanos y asiáticos en la segunda mitad del siglo XX. De este modo, nos encontraríamos con una primera fase “descolonizadora” entre 1945-55 donde serían las nuevas naciones asiáticas las primeras en liberarse (India, Pakistán, Vietnam, etc.), una segunda fase entre 1955-75, iniciada por la Conferencia de Bandung, que origina el movimiento de países no alineados y que agrupa a nuevos estados que no se implican en ninguno de los bloques de la Guerra Fría (Sudán, Marruecos, Nigeria, Congo, etc.). Por último, en una tercera fase entre 1975 y 2002 llegarían las independencias de los estados del África austral y central y Oceanía (Seychelles, Papúa, Mozambique, etc.) así como los

estados que habían formado parte de la Unión Soviética (Ucrania, Bielorrusia, Letonia, Estonia, etc.).

Sin embargo, el término “descolonización” puede llevar a engaño ya que, detrás de la mera independencia administrativa y la creación de un nuevo sistema estatal, existen otras formas de colonización que se mantienen activas: económica, empresarial, cultural, lingüística o a través de la religión. Si atendemos a estos aspectos, la descolonización americana, se produjo con casi un siglo y medio de antelación, durante el siglo XIX (los procesos de emancipación americana). En este sentido, como indica Estermann (2014) el proceso de “colonización” conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico como en lo económico o cultural. Así pues, se puede distinguir entre dos conceptos distintos:

1. “Colonización” como el proceso de ocupación y administración de un territorio ajeno.
2. “Colonialismo” como el sistema ideológico, cultural, legislativo, económico que justifica esa ocupación.

Desde un punto de vista político-disciplinar, el fenómeno conocido como “descolonización” supuso el fin de los imperios europeos forjados en el siglo XIX al tiempo que surgían decenas de nuevos estados en África, Asia y Oceanía (Villares y Bahamonde, 2001). El proceso descolonizador afroasiático, durante el siglo XX, tiene algunas similitudes y algunas diferencias con el proceso emancipador americano que se produce fundamentalmente, como ya se ha comentado, en el siglo XIX.

Por supuesto, la aparición de un “colonialismo” a través de los valores culturales, lingüísticos o religiosos del occidente cristiano es una de las características que se comparte (lo que Estermann, 2014, denomina “occidentocentrismo”), del mismo modo que la explotación, en ambos casos, de los recursos naturales y humanos que los países poseen, lo que lleva a continuar la subyugación de la población indígena americana y sus descendientes (Fernández y Sepúlveda, 2014) siendo también una caracterís-

tica común. De esta forma, pese a la llegada de la independencia administrativa de los países sudamericanos, africanos o asiáticos, la dependencia comercial, económica, cultural, religiosa o de empleo con respecto a los colonizadores todavía tiene una gran importancia, a esta dependencia cultural se le denomina “colonialidad” (Quijano, 2000) y, según Hegel, esto resumía en el caso latinoamericano en: “Lo que aquí sucede es sólo el eco del Viejo Mundo” que, aunque ya no esté presente en el poder, sigue como introyecto mental entre las élite criollas (Estermann, 2014). De hecho, autores como Maldonado (2008) comentaba que la “decolonización” es un proyecto todavía inacabado a nivel global y, evidentemente, también en el caso latinoamericano.

### Propuesta didáctica y contexto

La propuesta didáctica realizada se centra en el estudio de la descolonización afroasiática y el papel de las instituciones supranacionales involucradas, un fenómeno relativamente reciente ubicado en otros contextos para así reforzar el estudio interdisciplinar de la historia al contemplar factores económicos, geopolíticos y culturales para trabajar sobre la complejidad de sus causas y consecuencias.

El centro para el que fue diseñada la unidad didáctica de innovación está situado en una localidad semirural de la Región de Murcia, cuya economía se basa, principalmente, en la agricultura y los servicios derivados de ésta. Cuenta con 750 alumnos de la más diversa procedencia y estatus económico y social (un 15 %, aproximadamente, son alumnos inmigrantes de diversos países). En concreto, el grupo de 1.º de bachillerato era un grupo ordinario de 23 alumnas y alumnos con un nivel académico bajo, existiendo tres repetidores y con un nivel de asistencia irregular.

Se desarrolló una metodología activa y participativa que otorgaba al alumnado un papel activo y autónomo, haciéndolo responsable de su aprendizaje mediante el trabajo grupal y cooperativo que tenía como fin la cumplimentación de un portafolio que

seguía el esquema propuesto por Vergara (2015), donde el apartado dedicado a la autoevaluación iba en la línea expresada por Romero y Crisol (2011) de potenciar la autonomía de los estudiantes a través de la reflexión sobre los procesos de su propio aprendizaje.

### Metodología y objetivos

El objetivo principal del trabajo fue contribuir a la mejora del conocimiento y la comprensión histórica del alumnado en bachillerato con respecto al contenido de la descolonización como proceso fundamental para la comprensión del mundo actual y las consecuencias que tuvo.

Para ello nos propusimos dos objetivos específicos:

1. Diseñar una unidad didáctica de innovación que contara con algunas de habilidades propias del pensamiento histórico, siguiendo el modelo propuesto por Seixas y Morton (2013).
2. Analizar el proceso de la descolonización a partir de fuentes y evidencias históricas para contrarrestar la desinformación y los mensajes de odio.

El procedimiento seguido comenzó con la elaboración de la unidad formativa y su validación por dos expertos universitarios en Didáctica de las Ciencias Sociales, cuyas observaciones permitieron enfocar de forma correcta la implementación de la unidad didáctica. Posteriormente se ejecutó la propuesta didáctica y se evaluó la misma.

### Secuencia didáctica, fases y actividades

En primer lugar, cabe destacar que el programa de implementación en el aula estuvo basado en la aplicación práctica de cuatro de las dimensiones asociadas al pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015).

**Tabla 1. Dimensiones del pensamiento histórico que se abordan en la secuencia.**

<b>Relevancia histórica</b>	La formulación de preguntas al inicio del tema para introducirlo, del tipo, ¿Por qué a todos nos es conocido el nombre de Hitler?, la presentación del mapa conceptual por parte del docente y la realización de un eje cronológico y un mapa conceptual contribuyen a que nuestro alumnado identifique los acontecimientos más relevantes del periodo estudiado.
<b>Evidencia histórica</b>	La combinación de fuentes visuales, audiovisuales y textuales —que en última instancia son fuentes primarias y secundarias—, y que tiene que trabajar e interpretar para resolver las preguntas o actividades que se plantean en cada una de las fichas, permiten el trabajo de esta competencia histórica.
<b>Causa y consecuencia</b>	Las actividades que se plantean inciden en la necesidad de abordar las causas y consecuencias que tuvieron los distintos acontecimientos que se trabajan en el tema.
<b>Cambio y continuidad</b>	Las actividades propuestas ayudarán al alumnado a discernir entre las causas que explican los hechos y procesos históricos y las consecuencias que de ellos se derivan.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo que respecta a la secuencia didáctica, seguimos la propuesta por Granados y Pagés (2011). Iniciamos la acción docente con una fase de exploración en la que, buscando siempre un aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), realizamos una evaluación inicial, a través de la pregunta ¿Cómo de intensa fue la descolonización?, para averiguar los conocimientos previos del alumnado a través de un cuestionario y la extracción de conclusiones.

Esta evaluación inicial nos fue útil, entre otras cuestiones, para situarnos por encima del nivel del alumnado y hacerle progresar en base a su esfuerzo por la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1989). También explicitamos los objetivos, contenidos y metodología de trabajo, así como la utilidad de los aprendizajes del tema, buscando la motivación inicial de los discentes. Para la presentación de conceptos e ideas utilizamos un organizador previo en el que el contenido estaba bien estructurado, siguiendo la lógica de la materia. Empleamos las propuestas de Novak y Gowin (1988) de mapas conceptuales, que sirvieron como puente cognitivo entre lo que el alumnado ya sabía y lo que debía aprender.

En una segunda fase se procedió a la introducción de los nuevos aprendizajes a partir de la incorporación de puntos de vista alternativos (textos enciclopédicos y resoluciones de la ONU sobre la descolonización), el suministro de nuevas informaciones, datos, referencias y vocabulario, con el fin de provocar el cambio conceptual en el alumnado y la asimilación de nuevos conocimientos, reestructurando así su red mental. Seguimos motivando al alumnado a través del planteamiento de situaciones significativas, urgentes o relevantes que llamaban a la participación del aprendiz.

Del mismo modo, la repetición de los elementos básicos o nucleares del tema, como las causas y consecuencias del proceso descolonizador, resultaba esencial para que los nuevos aprendizajes no se olvidaran y, en cambio, se aseguraran; ya que, siguiendo a Benejam (1997), el aprendizaje es una labor lenta y no exenta de dificultad. Finalmente, durante esta fase se realizó una evaluación continua que ayudó a localizar los posibles obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La tercera fase fue la de estructuración del conocimiento mediante actividades de síntesis, encami-

nadas a interrelacionar ideas, y de recapitulación, dirigidas a hacer consciente al alumnado de lo que había aprendido mediante procesos de reflexión.

En esta fase, hicimos uso de mapas actuales del mundo y de mapas antiguos para comprobar cómo había cambiado la situación de los países descolonizados.

Utilizamos el método expositivo siguiendo los principios del aprendizaje significativo y partiendo de un organizador previo que sirviese de puente entre lo que el alumnado ya sabía y lo que debía aprender, mostrando las relaciones de los diferentes elementos entre sí y los que pudieran aparecer posteriormente, siempre mostrando ejemplos (Friera, 1995).

Además, empleamos como método interactivo de aprendizaje las pequeñas investigaciones realizadas en parejas, como la indagación sobre textos de la Conferencia de Bandung y los países no alineados. De este modo se favoreció la autorregulación del aprendizaje mediante la planificación de las tareas y la autogestión que, de las mismas, hizo el alumnado de acuerdo a su mayor nivel de autonomía personal y cognitiva, donde destacaba también el importante papel de la cooperación para la gestión del aula. Nos situamos así en la línea socio-constructivista cuando facilitamos el aprendizaje mediante la verbalización, la explicitación, el contraste y la reelaboración de las ideas (Quinquer, 2004), lo que se relaciona con la actividad de analizar las características de los países del tercer mundo a través de las gráficas y tablas de datos sobre “ayuda internacional”.

Las mencionadas indagaciones en parejas tenían como fin la cumplimentación de un portafolio, una herramienta para la evaluación y trabajo continuo en el aula, ya que suponía un reto y un desafío intelectual para el alumnado pues potencia su autonomía y el pensamiento crítico, favorece la capacidad para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados, además de estimular el interés y el hábito de la lectura. En este portafolio también se recogieron las actividades de consolidación de aprendizajes como el eje cronológico, situando los hechos y personajes

más destacados de este proceso de descolonización. Siguiendo a Peña, Ball y Barboza (2005), el portafolio es una carpeta de trabajo en la que se recopila toda la información relativa a la actividad realizada por los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje en un área de conocimiento. Destaca por su carácter formativo, constituyendo un valioso recurso para la evaluación centrada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En nuestro caso, en dicho portafolio, cada pareja de estudiantes debía presentar adecuadamente los aprendizajes alcanzados mediante la elaboración de textos descriptivos, explicativos y argumentativos partiendo de la lectura de fuentes literarias, el comentario de mapas, gráficos e imágenes, para terminar con una pequeña exposición verbal al grupo.

Para la confección de nuestro portafolio seguimos el esquema propuesto por Vergara (2015), donde el apartado dedicado a la autoevaluación iba en la línea expresada por Romero y Crisol (2011) de potenciar la autonomía de los estudiantes a través de la reflexión sobre los procesos de su propio aprendizaje.

## Discusión y conclusión

Los resultados nos muestran que, a pesar de la asistencia, y trabajo irregular de parte del alumnado y de su escaso bagaje acumulado en el abordaje directo de las competencias propias del pensamiento histórico, existen leves indicios de mejora en la habilidad de pensar históricamente de los discentes en casi todos los conceptos de segundo orden tratados en la unidad didáctica, a excepción de la relevancia histórica, aspecto a reforzar en futuras intervenciones.

Ha quedado demostrado que con la metodología adecuada y el tratamiento consciente del pensamiento histórico el alumnado es capaz de perfeccionar su concepción de la historia y de las habilidades aparejadas al hecho de pensar históricamente. En especial en un tema como el de la descolonización (Estermann, 2014) y la colonialidad global (Grosfoguel, 2016) tan importante para comprender cómo funciona la sociedad globalizada actual, de donde surgen las desigualdades económicas en algunas

regiones del mundo y que lleva a su población a querer emigrar a zonas enriquecidas, mientras que los discursos del odio se polarizan contra este éxodo transfronterizo. Todo esto supone un proceso de “descolonización” todavía inacabado (Maldonado, 2008) y que puede dar lugar a problemas socialmente relevantes en las sociedades actuales y que deben ser tratados en el aula (Moreno, 2018; López, 2011; Moreno y Monteagudo, 2019).

Sin embargo, el propio estudiantado manifestó en la evaluación de la práctica docente que le había resultado costoso y difícil realizar los ejercicios propuestos para el trabajo de las competencias de segundo orden. Entendemos, relacionado con ello, que una mejora sustancial que permitiera al alumnado un mayor desarrollo del pensamiento histórico debería ser más profunda y constante a lo largo de la educación obligatoria, debiendo iniciar la misma en los primeros años de la Educación Primaria, tal y como proponen autores como Prats (2011) o Moreno y Vera (2016), quienes han introducido la investigación histórica como método desde la etapa primaria, o autores como Pérez, Baeza y Miralles (2008) que también introducen la indagación y el estudio de la historia en educación infantil.

## Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). “Significado y aprendizaje significativo”. En D. P., Ausubel, J. Novak & H. Hanesian, *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (p. 53-106). México: Trillas.
- Benejam, P. (1997). “Las aportaciones de la teoría socio-cultural y el constructivista a la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En P. Benejam y J. Pagès (Coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (p. 53-69). Barcelona: ICE/Horsori.
- Bonal, X., Tarabini, A. y Verger, A. (2007). “La educación en tiempos de globalización: nuevas preguntas para las ciencias de la educación”. En *Globalización y educación: textos fundamentales* (p. 13-33). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona, España: Graó.
- Estermann, J. (2014). “Colonialidad, descolonización e interculturalidad”. *Polis*, 38, (p. 1-19)
- Estepa, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva Publicaciones
- Fernández, B. y Sepúlveda, B. (2014). “Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina”. *Polis*, 38, (p. 1-8)
- Friera, F. (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*. Madrid, Ediciones de la Torre.
- Guerrero-Romera, C., López-García, A. y Monteagudo-Fernández, J. (2019). “Desarrollo del pensamiento histórico en las aulas a través de un programa formativo para Enseñanza Secundaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 22(2), (p. 81-93).
- Gómez-Carrasco, C. J. y Miralles-Martínez, P. (2018). “Las competencias históricas en perspectiva comprada. Enfoques internacionales sobre su desarrollo y evaluación”. *Educatio siglo XXI*, 36, 1, (p.11-20).
- Gómez-Carrasco, C. J., Miralles-Martínez, P. y Chapman, A. (2017). “Las competencias históricas en los procesos de evaluación. Un proyecto desde el currículo a la opinión de los docentes (España-Inglaterra)”. En P. Miralles, C. J. Gómez; y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (p.35-59). Murcia, España: Editum.
- Gómez-Carrasco, C.J., Miralles-Martínez, P., López-Facal, R. y Prats-Cuevas, J. (2017), “Las competencias históricas en el horizonte. Propuestas presentes y perspectivas de futuro”. En R. López-Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (p. 215-234). Barcelona, España: Graó.
- Granados, J. y Pagès, J. (2011). “Las unidades didácticas de Conocimiento del Medio So-



- cial y Cultural". En A. Santisteban y J. Pagès (Coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria. Ciencias Sociales para aprender, pensar y actuar* (p. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Grosfoguel, R. (2016). "La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global". En J. Kniffki y C. Reutlinger (eds.) *El trabajo social desde miradas transnacionales. Experiencias empíricas y conceptuales* (p. 91-117). Berlín: Frank & Timme
- López Facal, R. (2011). "Conflictos sociales candentes en el aula". En J. Pagés y A. Santisteban (Coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- López-Facal, R., Gómez-Carrasco, C.J., Miralles, Martínez, P. y Prats-Cuevas, J. (2017). "Educación histórica y desarrollo de competencias". En R. López-Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (p. 7-22). Barcelona, España: Graó.
- López-García, A. y Miralles-Martínez, P. (2019). "Una reflexión controversial sobre los enfoques didácticos en Ciencias Sociales". En M. J. Hortas, A. Días y N. D. Alba (Eds.). *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: La formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (p. 178-186). Lisboa, Portugal: Ediciones Escola Superior de Educação.
- Maldonado-Torres, N. (2008). "La descolonización y el giro des-colonial". *Tábula Rasa*, 9, (p. 61-72).
- Molina-Neira, J. (2017). "Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y aprendizaje de la historia: método, estrategias y contenidos clave". En P. Miralles, C. J. Gómez; y R. A. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza de la historia en el siglo XXI* (p.77-94). Murcia, España: Editum.
- Monteagudo-Fernández, J. y López-Facal, R. (2018). "Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España". *Perfiles Educativos*, 161, (p. 128-146).
- Moradiellos, E. (2011). "La historia: una ciencia humana y social de naturaleza racional constructivista". En J. Prats (Coord.), *Geografía e historia: complementos de formación disciplinar* (p. 33-45.). Madrid: Ministerio de Educación.
- Moreno-Vera, JR. (2018). "El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos". *Actualidades Pedagógicas*, 72, (p. 15-28)
- Moreno-Vera, JR. y Monteagudo Fernández, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula de historia. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum
- Moreno, JR. y Vera, MI. (2016). "QR-Learning: la invisibilidad de la mujer en el arte". *Revistas Estudios*, 33, (p. 1-22)
- Novak, J. D. y Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Romero, M<sup>a</sup> A. y Crisol, E. (2011). "El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada". *Revista Docencia e Investigación*, 21, (p. 25-50).
- Sáiz-Serrano J y Domínguez-Castillo, J. (2017). "Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria". En R. López-Facal, P. Miralles-Martínez, J. Prats-Cuevas (disrs.) y C.J. Gómez-Carrasco (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (p. 23-48). Barcelona, España: Graó.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canadá: Nelson College Indigenous.
- Peña, J.; Ball, M. y Barboza, F. D. (2005). "Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación". *Educere*, 9(31), (p. 599-607).
- Pérez, E., Baeza, C. y Miralles, P. (2008). "El rincón de los tiempos. Un palacio en el aula de Educación Infantil". *Revista iberoamericana de Educación*, 48 (1), (p. 1-10)

- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura
- Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En W. Mignolo (comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo
- Quinquer, D. (2004). "Estrategias metodológicas para enseñar y aprender Ciencias Sociales: interacción, cooperación y participación". *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, (p. 7-22).
- Vergara, J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Villares, R. y Bahamonde, A. (2001). *El mundo contemporáneo. Siglos XIX y XX*. Barcelona, España: Taurus.
- Vygotsky, L. S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.