

La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia

Rosa María Hervás Avilés

MIDE

Pedro Miralles Martínez

Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales

Universidad de Murcia

El desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios y tradicionales de la historia

1. INTRODUCCIÓN- JUSTIFICACIÓN

Una preocupación constante en muchos centros educativos es la calidad del pensamiento de su alumnado: cómo se llega a los niveles de buen pensamiento. Aunque el pensamiento deseable ha sido caracterizado de muchas formas (productivo, racional, lógico, etc.), el término más usado es pensamiento crítico. El pensamiento creativo o inventivo es un segundo tipo de pensamiento que se debe fomentar en las aulas. Se considera que el pensamiento crítico es, primordialmente, pensamiento evaluativo y el pensamiento creativo, generativo. Una diferencia entre ambos radica en que el crítico emite juicios de evaluación basados en un razonamiento lógico (Piette, 1998). Pero los dos tipos de pensamiento no son contrarios, se complementan y comparten muchos atributos. Los pensadores críticos generan maneras de probar sus afirmaciones; los pensadores creativos examinan pensamientos generados recientemente para evaluar su validez y utilidad. La diferencia no es de tipo sino de grado y énfasis. Tanto uno como otro caracterizan un tipo de pensamiento de orden superior, que es la esencia de la comprensión y evita la aplicación repetitiva de conocimiento o habilidades mecánicas (Pagès, 1997). El pensamiento crítico forma parte de las capacidades

intelectuales superiores que se deben fortalecer en los estudiantes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición.

Todas las disciplinas precisan del sano y fructífero ejercicio del razonamiento. Ante las dificultades con las que se encuentra el alumnado para comprender los textos escolares, por ejemplo, siempre se piensa que una de las causas fundamentales es la falta de vocabulario, pero ésta no es la única, las deficiencias en las propias herramientas del pensamiento conducen a una mala comprensión y expresión lingüística. El desarrollo del pensamiento crítico es uno de los procedimientos propios y tradicionales de la historia (Pagès, 1997; Muñoz y Beltrán, 2001; Asensio, Gómez y López, 2003), tanto investigada como enseñada, o al menos debería serlo, ya que en la realidad del aula su situación es manifiestamente mejorable. Diversas investigaciones demuestran que en las clases de historia el alumnado no ejerce la reflexión y la valoración (Pagès, 1997). Muñoz y Beltrán (2001) hallaron que el 90% del alumnado de ESO no emplea este tipo de pensamiento ni en la escuela ni en otros ámbitos de la vida. En este sentido, para Tulchin (1987) las aptitudes que se desarrollen en las clases de historia deben transferirse a otras esferas de la

vida.

Desde la psicología cognitiva se viene trabajando en la mejora del pensamiento por medio de estrategias o programas específicos, como son los de Feuerstein, Lipman, Gardner, con el propósito de “enseñar a pensar” al alumnado dentro del contexto escolar. Desde esta perspectiva del “enseñar a pensar” se han generado algunos modelos orientados a desarrollar estrategias de pensamiento. Uno de éstos es el llamado “infusión de procesos y habilidades dentro de los contenidos de aprendizaje” (Swartz y Parks, 1994). Los supuestos básicos de este modelo los podemos resumir en los puntos siguientes: a) la enseñanza directa de habilidades de pensamiento junto a los contenidos curriculares genera conocimiento y ayuda a profundizar cada vez más en el aprendizaje; b) la organización de la información mediante representaciones mentales es esencial para la integración del conocimiento; c) la reflexión sobre lo aprendido o metacognición ayuda a controlar y evaluar el propio pensamiento; d) la aplicación de lo aprendido (transferencia) ayuda a interiorizar el aprendizaje.

Un primer paso necesario para fusionar habilidades con contenidos curriculares exige definir con rigor cuáles serían las habilidades básicas implícitas en dichos contenidos de aprendizaje. Para ello, se

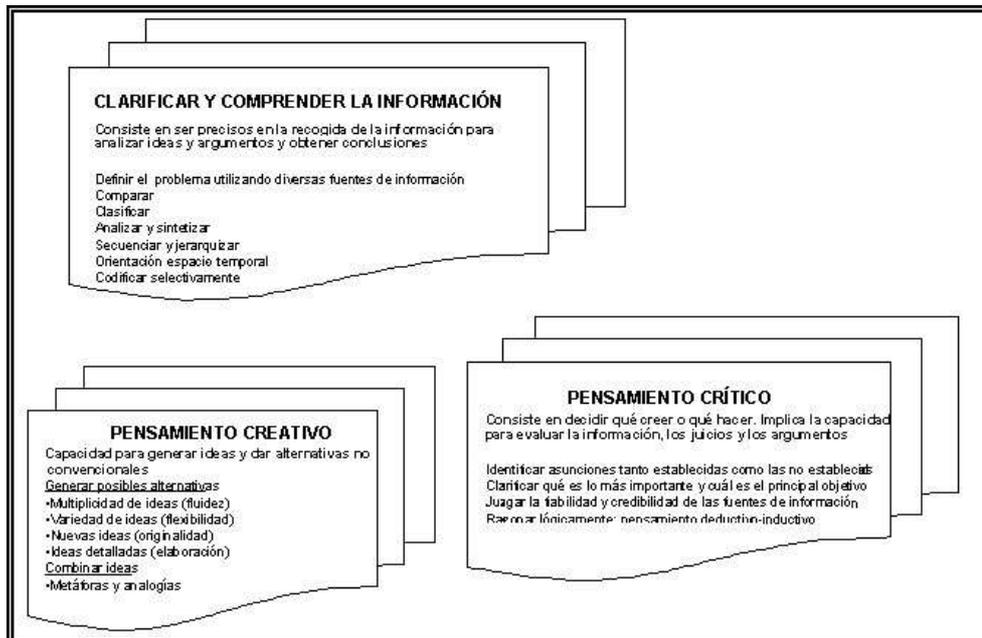
ha articulado un gran mapa de dominio cognitivo donde se incluyen tres grandes categorías: a) habilidades de comprensión referidas a un conjunto de la información que incluye a su vez pensamiento analítico; b) pensamiento creativo, que consiste en una serie de habilidades para

generar el conocimiento y desarrollar la imaginación; c) pensamiento crítico, que se relaciona con la capacidad para evaluar la información y extraer inferencias.

Junto a estas categorías se destacan dos grandes procesos: a) toma de decisiones,

que consiste en elegir la solución más idónea para resolver un problema; b) solución de problemas, definida como reconocimiento y percepción de una situación problemática, creando un cierto desequilibrio mental, que exige una solución.

Cuadro 1. Habilidades básicas implícitas en los contenidos curriculares, adaptado de Swartz y Parks (1994)



2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO HERRAMIENTA PARA ENSEÑAR A PENSAR

Como señala B. Presseisen (1986), hacia los años 1950 se extiende en EE.UU un interés por formar a los estudiantes no sólo para el trabajo sino también para ser ciudadanos que tengan capacidad para pensar críticamente. La idea que subyace es que el individuo es potencialmente capaz de pensar y solucionar problemas por sí mismo, tomando decisiones aceptables individual y colectivamente. Se pone en cuestión la confusión que subyace en los currículos tradicionales entre espíritu crítico y adquisición de conocimientos, de ésta se discrepa que guíe directamente o garantice al desarrollo del pensamiento crítico; en cambio, se postula que este tipo de pensamiento se consigue por medio de la adquisición y

el dominio de habilidades de nivel superior vinculadas a la capacidad de clarificar la información, a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de la información y con la capacidad de evaluar la información (Piette, 1998). Aunque el conocimiento es imprescindible para desarrollar el pensamiento, no es suficiente, ya que numerosas investigaciones nos muestran que las personas, tras largos años de escolarización en todos los niveles educativos, no desarrollan su competencia para pensar y terminan sus estudios sin haber necesitado hacerlo de forma crítica (Piette, 1998).

Décadas después del inicio del *critical thinking movement* (Paul, 1985) la praxis demuestra que todo es más complicado de lo que parecía en un principio, y que la competencia para elaborar juicios y

solucionar problemas, que afectan a nuestra vida no es, al menos, tan palmaria. El distanciamiento real entre la educación y la realidad laboral cuestiona la validez de los proyectos educativos, ajenos a las necesidades educativas del siglo XXI. Éstas incluyen habilidades para organizar, procesar y evaluar la información cada vez más abundante, derivada del desarrollo de los medios de comunicación, habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones, para comprender la abundante literatura científica y técnica, así como para conocer el mundo tecnológico que crece a nuestro alrededor. Por tanto, entendemos que la educación debe ajustarse a estas necesidades desarrollando las destrezas críticas necesarias para formar activamente a una sociedad democrática. Así, la educación se convierte en un proceso de enseñar a pensar a los

estudiantes para que lleguen a sus propias conclusiones.

2.1. Perspectivas diferentes sobre el pensamiento crítico

Es necesario realizar unas aclaraciones conceptuales sobre lo que la literatura científica entiende por pensamiento crítico. Por ejemplo, E. Glaser (1985) dice que el pensamiento crítico está relacionado con la necesidad de reconocer afirmaciones tácitas y evaluarlas, conocer el lenguaje y usarlo apropiadamente, evaluar los argumentos y valorar la evidencia extrayendo inferencias y examinándolas, cambiando las actitudes propias o revisando juicios a partir de la evidencia. Desde esta perspectiva el pensamiento crítico supone dos cosas: a) una actitud flexible para escuchar a los demás y considerar nuestra propia experiencia y b) conocer los métodos de razonamiento lógico. Es

interesante subrayar que este autor aboga por favorecer el pensamiento crítico desde la escuela primaria con programas explícitos, como una tarea de responsabilidad ciudadana.

Para R. Paul (1985), el pensamiento crítico puede ser concebido en dos niveles. Por lo que se refiere al primer nivel o superficial, el pensamiento crítico comprende una serie de habilidades extrínsecas al carácter de la persona que pueden aprenderse; en el segundo nivel o profundo se encuentra un conjunto integrado de habilidades intrínsecas al carácter de la persona y a la autorreflexión del propio proceso cognitivo y afectivo. Según Paul, lo ideal es enseñar el pensamiento crítico en el sentido profundo para poder resolver problemas no sólo de aprendizaje sino también de la vida real. La esencia del pensamiento

crítico se encuentra en el razonamiento dialogante para ver las cosas desde el punto de vista de los otros. Paul considera que el pensamiento crítico se debe trabajar desde todas las áreas curriculares.

R. Ennis (1985) considera que el pensamiento crítico es pensamiento razonable y reflexivo que se centra en las decisiones sobre qué creer y qué hacer. Las ciencias sociales y el lenguaje serían las áreas más receptivas para favorecer este tipo de pensamiento, que supone una serie de habilidades, disposiciones y estrategias. Podemos decir que el pensamiento crítico se puede definir como la actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y es un elemento esencial

El pensamiento crítico se puede definir como la actividad cognitiva asociada a la evaluación de los productos del pensamiento y es un elemento esencial para resolver problemas, tomar decisiones y para ser creativos.

para resolver problemas, tomar decisiones y para ser creativos.

B. Presseisen (1986) define el pensamiento crítico como un pensamiento racional centrado en el análisis y la evaluación para facilitar la comprensión de significados e interpretaciones. Asimismo, Presseisen (1991) considera que el desarrollo cognitivo del adolescente le permite activar un pensamiento más complejo, siendo una etapa propicia para el fomento del pensamiento crítico.

2.2. ¿Qué factores influyen en la enseñanza del pensamiento crítico?

Yinger (1980) ha apuntado las variables siguientes:

El conocimiento, en cuanto que el

dominio de un repertorio amplio de conocimientos organizados es ventajoso para tomar decisiones y solucionar problemas.

La experiencia, que actúa positivamente proporcionando rutinas, estrategias acumuladas con el tiempo; aunque, bien es verdad, que la experiencia previa puede causar rigidez de pensamiento, por ser el eje sobre el que estructuramos y organizamos nuestro mundo y el sistema de creencias, lo cual supone una estructura de control que puede influir en la percepción y en la comprensión.

Las destrezas necesarias para manipular, procesar la información y analizar las fuentes; entre las que cabe destacar la

comprensión, la búsqueda de información no aceptando lo obvio y evaluando la evidencia, y la evaluación, consistente en comparar la información nueva con la existente en un

proceso reflexivo y metacognitivo.

Las actitudes personales encaminadas a la búsqueda de pruebas que apoyen cualquier argumento. Sabemos que la controversia, el miedo al fracaso, la impulsividad y la necesidad de éxito inmediato son elementos afectivos y emocionales que pueden bloquear los juicios en los que intervienen elementos afectivos y emocionales.

Las disposiciones o tendencias que tiene el estudiante de hacer las cosas de una determinada manera (deseo de estar bien informado, de estar mentalmente abierto, de adoptar y cambiar una posición cuando hay evidencia y razones para ello, de ser sensibles al nivel de conocimientos y a la altura intelectual de los otros, de utilizar fuentes fiables y mencionarlas, de abordar de una manera ordenada las partes de un

todo, de insistir en la búsqueda de alternativas, y de ser precisos).

El entorno, en cuanto afecta al pensamiento principalmente mediante las influencias emocionales e intelectuales (instrucciones y actitudes del profesorado).

Respecto a la evaluación, Yinger (1980) considera que en la base de la misma han de subyacer criterios como: a) los lógicos, basados en la evaluación de las evidencias, entre los que se han establecido: la identidad, la similitud y la consistencia; b) los perceptivos, utilizados para juzgar productos visuales o figurativos: simetría, equilibrio, simplicidad y originalidad, y c) los criterios afectivos, válidos para los juicios éticos y morales y para determinar el valor o utilidad personal y subjetiva de las diferentes alternativas. La mayoría

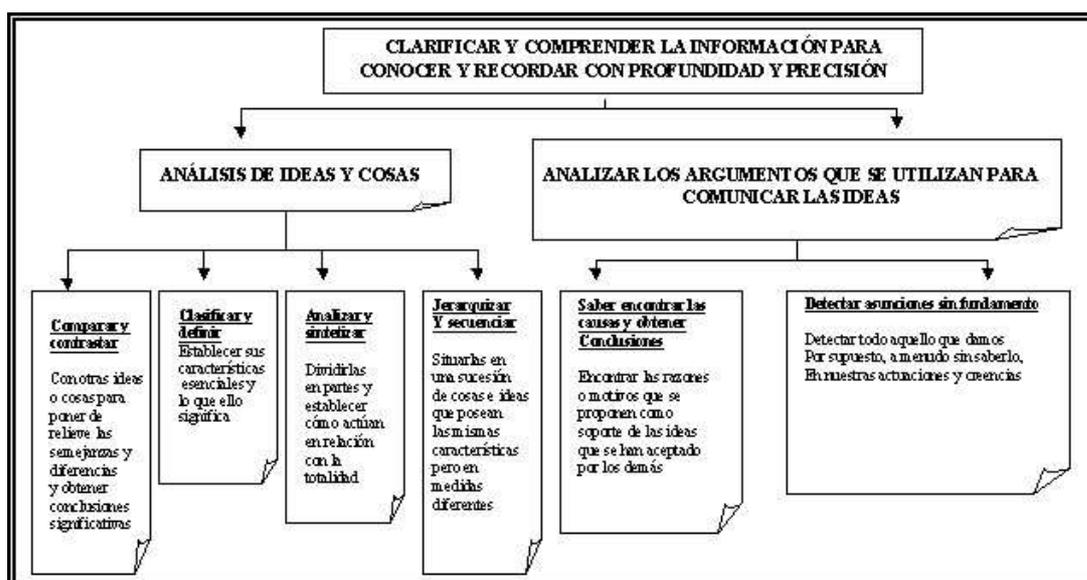
de los juicios requieren criterios pertenecientes a varias categorías, de ahí que el profesorado debe alertar a los estudiantes sobre la variedad de criterios que pueden coincidir para solucionar el problema o realizar una actividad. De lo anterior se desprende que, a pesar de que en la enseñanza se valoran más los criterios lógicos, los perceptivos y afectivos son también importantes.

2.3. Desarrollo de las habilidades de clarificación y comprensión de la información

Estas habilidades son fundamentales en el aprendizaje de la historia puesto que potencian una comprensión profunda de la información. El objetivo de todas ellas es aumentar la precisión en la recogida de información. Estas habilidades están relacionadas con el pensamiento analítico. Como se aprecia en el cuadro 2, para

desarrollarlas, en primer lugar, es importante: a) analizar las ideas o cosas comparándolas y contrastándolas para obtener conclusiones significativas derivadas de las diferencias y las semejanzas; b) clasificar y definir para establecer cuáles son las características esenciales; c) analizar y sintetizar para conocer la composición y averiguar las relaciones que se establecen en relación con la totalidad; d) jerarquizar y secuenciar para situar cada idea con referencia a otras semejantes pero con medida diferente. En segundo lugar, hay que analizar los argumentos que se utilizan para comunicar la información detectando las razones que fundamentan estos argumentos obteniendo conclusiones. Finalmente, hay que detectar errores o asunciones que se han adquirido y que no tienen fundamento.

Cuadro 2. Habilidades de clarificación y comprensión de la información



2.4. Desarrollo de la creatividad

El desarrollo de las habilidades incluidas en lo que conocemos como pensamiento creativo tiene como principal objetivo que los estudiantes realicen trabajos originales. Como vemos en el cuadro 3 esto implica generar ideas nuevas y

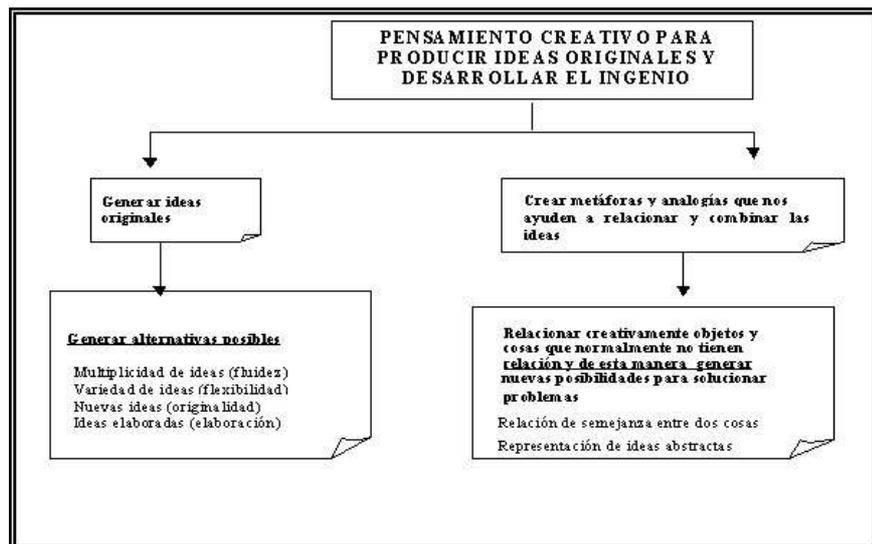
desarrollar la imaginación, habilidades esenciales para la toma de decisiones y la solución de problemas. Igualmente, requiere contextos en los que sean considerados como posibles todos los argumentos, sin prejuzgar su validez hasta haberlos evaluado. El pensamiento creativo también supone crear metáforas

y analogías estableciendo conexiones entre cosas y objetos que normalmente no se realizan y aportando nuevas formas de solucionar un problema. La analogía incluye establecer relaciones de semejanza entre dos cosas. La metáfora o alegoría implica la representación abstracta de algo o la simbolización por

medio de cosas diferentes a las representadas. Para facilitar la creación de metáforas es importante visualizar

otras metáforas, recordar historias, representar lo que se quiere destacar, sus detalles y características relevantes,

comparar objetos con características similares.



Cuadro 3. Habilidades del pensamiento creativo

3. UNA EJEMPLIFICACIÓN DIDÁCTICA EN HISTORIA. JUANA I DE CASTILLA: ¿ENFERMA MENTAL, VÍCTIMA DE LOS HOMBRES QUE LA RODEARON, HEREJE O SIMPLEMENTE MUJER ENAMORADA?

El objetivo de este epígrafe consiste en explicar cómo se lleva a la práctica el enseñar a pensar por medio de un contenido curricular específico de historia. Se pretende incardinar la teoría analizada con la práctica diaria en el aula, en un 2º ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

3.1. Fases de la lección

1ª Definición de objetivos:

El profesor define los objetivos de aprendizaje, activando el conocimiento previo que el alumnado tiene sobre el personaje de Juana I de Castilla y la época. Los objetivos específicos se concretan en los siguientes puntos: a) comprender la dificultad existente al interpretar hechos pasados debido a las contradicciones de las fuentes y a la existencia de lagunas históricas; b)

conocer la provisionalidad de las conclusiones obtenidas a partir de fuentes contradictorias; c) desarrollar la flexibilidad de pensamiento, la precisión y constancia en el trabajo. A continuación, se definen las habilidades de pensamiento implícitas en este tema, junto con los errores frecuentes que cometen nuestros estudiantes por no contrastar la evidencia. Las habilidades son: a) evaluación de la credibilidad de las fuentes de información sobre el tema de Juana I de Castilla, tanto del pasado como del presente; b) deducción e inducción de las características relevantes de la personalidad de Juana I de Castilla, de la época histórica en la que vivió y de los intereses políticos, económicos y sociales que había tras su figura como reina de Castilla; c) búsqueda de afirmaciones; d) valoración de la importancia de unos juicios sobre los personajes significativos de la época que influyen en el juicio final que de este caso se deriva; e) análisis de los argumentos que a favor y en contra de este personaje se han establecido en el pasado y en el presente, y f) toma de decisiones, valorando los distintos argumentos vertidos sobre el personaje

y sobre las cuestiones planteadas en el inicio del tema, para elegir de manera crítica cuál es el más idóneo.

2ª Procedimiento de trabajo:

Se explicita el método de trabajo, consistente en el aprendizaje por descubrimiento tutorado por el profesor. Se utiliza la enseñanza socrática, para favorecer la interacción profesor-alumnado y alumno-alumno por medio del diálogo y el debate. Como técnica específica se usa el organizador previo o soporte para representar la estructura de los contenidos de la unidad didáctica sobre Juana I de Castilla, y relacionar los contenidos de aprendizaje de dicha unidad con las habilidades expuestas anteriormente. La técnica sirve para: a) evidenciar las contradicciones perceptivas; b) identificar las ideas previas de los estudiantes; c) exponer los hechos; d) analizar documentos, clasificando y organizando la información, representando gráficamente la información; e) debatir y exponer los datos y las opiniones relevantes, tras un análisis de evidencias y opiniones diversas en un juego de simulación.

3ª Desarrollo de la metacognición:

se trata de favorecer la reflexión sobre el propio pensamiento, mediante el planteamiento de cuestiones para que el alumno se distancie de las actividades realizadas y piense sobre lo aprendido.

4ª Transferencia:

Consiste en aplicar lo aprendido a situaciones similares del currículo y a la vida práctica. Se debe repetir la transferencia en diferentes momentos para reforzar el aprendizaje con otro tipo de actividades.

3.2. Estrategias metodológicas

El profesor como mediador del aprendizaje. Desde esta perspectiva es necesario que el profesor transmita intencionadamente las experiencias de aprendizaje, despertando en el alumnado el gusto por aprender y descubrir la novedad. Para ello, el aprendizaje se ha de presentar de forma funcional y significativa, de manera que trascienda más allá del aula. El mediador debe favorecer la adquisición de habilidades de pensamiento, estructurar y planificar estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo, facilitar la motivación intrínseca, y comprobar si se han alcanzado los objetivos. En definitiva, el profesor en este contexto de aprender a pensar anima y acepta la autonomía y la iniciativa del alumnado; utiliza la interacción para favorecer el desarrollo cognitivo; estimula al alumnado para el diálogo y el debate; introduce el conflicto y las contradicciones en las experiencias de aprendizaje; potencia la reflexión, enseñando a pensar antes de contestar, y la curiosidad.

Clima del aula. Es conveniente la organización flexible y democrática. Cuatro son las condiciones que facilitan

el desarrollo cognitivo: a) el alumnado y el profesor comparten una visión común sobre lo que significa aprender a pensar y utilizar el pensamiento crítico; b) los procesos de pensamiento son las herramientas del profesor para organizar los contenidos históricos; c) el trabajo cooperativo ayuda a lograr conjuntamente los objetivos; d) el éxito es la clave para favorecer el autoconcepto y la autoestima, lo cual exige minimizar la importancia de los errores, considerándolos, más bien, como fuente de aprendizaje.

El alumno constructor de sus propios aprendizajes. La concepción dinámica de la inteligencia ha supuesto un reconocimiento explícito de la capacidad para pensar que tiene el adolescente y de la mejora de su potencial por medio de la instrucción. Los estudiantes son pensadores que generan conocimiento en su interacción con el profesor y con sus iguales.

4. CONCLUSIONES

Los vertiginosos cambios de muy variada tipología que se producen y producirán en estos inicios del siglo XXI provocan un distanciamiento real entre la educación y la realidad laboral. Es reconocido que la actual sociedad de la información puede dificultar el conocimiento. Por todo ello se demandan nuevas necesidades educativas, que deben incluir habilidades para organizar, procesar, evaluar y transmitir la información cada vez más abundante, derivada del desarrollo de los medios de comunicación, habilidades para solucionar problemas y tomar decisiones, para comprender la abundante literatura científica y técnica, así como para conocer el mundo tecnológico que crece a nuestro alrededor. Por tanto, entendemos que desde el currículo hay que desarrollar en el alumnado las destrezas críticas necesarias para una sociedad basada en

la información y el conocimiento.

Como conclusión quisiéramos destacar que es ésta una nueva forma de entender la escuela, como lugar común para favorecer el desarrollo del pensamiento y el currículo un vehículo para lograrlo. El alumnado además de memorizar información debe aprender a procesarla e interpretarla. Así pues, el tratamiento de la información, el aprender a aprender, la generación del conocimiento, la metacognición, la toma de decisiones, la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico son elementos claves de la instrucción. Los contenidos curriculares de historia son los mecanismos que sirven para enseñar el pensamiento crítico. El alumnado debe terminar su escolaridad obligatoria sabiendo, como mínimo, pensar.

Es necesario que el profesor transmita intencionadamente las experiencias de aprendizaje, despertando en el alumnado el gusto por aprender y descubrir la novedad. Para ello, el aprendizaje se ha de presentar de forma funcional y significativa, de manera que trascienda más allá del aula.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asensio, F., Gómez, M.L. y López, I. (2003). *Pensamiento crítico en historia*. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 37, pp. 111-125.
- Engle, S.H. (1986). Late night thoughts about the new social studies. *Social Education*, 50, pp. 20-22.
- Ennis, R.H. (1985). *Critical thinking and the curriculum*. *National Forum*, 65, pp. 28-31.
- Ennis, R.H. (1987). A taxonomy of critical dispositions and abilities. In Baron, J.B. & Sternberg, J. (Eds.), *Teaching thinking skills: theory and practice*. New York: Freeman, pp. 9-26.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment*. Baltimore: University Park Press.
- Foundation for Critical Thinking (1997). *Critical thinking: basic theory and instructional structures*. Wye Mills, MD: Author.
- Glaser, E.M. (1985). *Critical thinking. Educating for responsible citizenship in a democracy*. *National Forum*, 65, pp. 24-27.
- Hervás, R.M. y Miralles, P. (en prensa). Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.
- Hervás, R.M. y Prieto, M.D. (1997). El pensamiento crítico en las Ciencias Sociales. En Beltrán, J. et al., *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica. Orientación, educación especial y formación del profesorado*. Madrid, pp.140-146.
- Muñoz, A.C. y Beltrán, J. (2001). Fomento del Pensamiento Crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria en Ciencias Sociales. En *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada 2001*, (en línea), <<http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>>, (consulta: 22-06-2004).
- Pagés, J. (1997). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagès, J. (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori, pp. 149-165.
- Paul, R. (1985). *The critical thinking movement*. *National Forum*, 65, pp. 2-3.
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En Gutiérrez, A. (Coord.), *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*. Segovia, Universidad de Valladolid-Diputación Provincial de Segovia, (en línea) <<http://www.doe.uva.es/alfonso/web/forPiette.htm>>, (consulta: 4-07-2004).
- Presseisen, B. (1986). *Critical Thinking and Thinking Skills. State of the Art Definitions and Practice in Public Schools*. Philadelphia: Research for Better School.
- Presseisen, B.Z. (1991). Thinking skills: meanings and models revisited. En Costa, A.L., *Developing Minds: a Resource Book for Teaching Thinking*. Revised edition, vol. 1. Alexandria: ASCD.
- Presseisen, B. (2000). Procesos cognitivos en el aprendizaje de la historia. En Beltrán, J. et al., *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, M.D. y Hervás, R.M. (1992). *El aprendizaje estratégico en las Ciencias Sociales*. Valencia: Cossío.
- Sternberg, R. y Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Swartz, R.J. & Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking in to Elementary Instruction*. Pacific Grove.
- Tulchin, J.B. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, pp. 235-253.
- Wolcott, S.K. & Lynch, C.L. (1997). Critical thinking in the accounting classroom: a reflective judgment developmental process perspective. *Accounting Education: A Journal of Theory, Practice and Research*, 2(1), pp. 59-78.
- Wolcott, S.K. & Lynch, C.L. (2002). *Critical thinking: the key to professional competencies*. Sarasota, FL: American Accounting Association.
- Wolcott, S.K. et al. (2002). *Critical thought on critical thinking research*. *Journal of Accounting Education*, 20, pp. 85-103.
- Yinger, R.J. (1980). Can we really teach them to think. In Young, R.E. (Ed.), *Fostering Critical Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.