

# UN ESTUDIO DE LAS RELACIONES TEÓRICAS Y CONCEPTUALES ENTRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

**DALIA ARGÜELLO NEVADO**  
*DOCTORADO EN PEDAGOGÍA, UNAM*

**TEMÁTICA GENERAL:** EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

## RESUMEN

En las investigaciones y los currículos escolares es frecuente encontrar la asociación entre enseñanza de la historia y pensamiento crítico, pues se ha considerado que estudiar los hechos del pasado, el devenir y la causalidad, otorga herramientas para entender críticamente la realidad presente, sin embargo, no existe en el ámbito académico un acuerdo para la definición de éste, ni en las estrategias didácticas más propicias para fomentarlo, ni mucho menos en las formas de evidenciarlo y medirlo para evaluarlo. Esta ponencia es un breve recuento de cómo se ha definido al pensamiento crítico desde dos enfoques que he identificado: el de las habilidades cognitivas transversales y el de las didácticas específicas. Muestra ejemplos de cómo se ha relacionado al pensamiento crítico con la enseñanza de la historia, para finalmente hablar de los teóricos que han hecho crítica al concepto, con el fin de abonar en la reflexión sobre si el ejercicio crítico depende de los contenidos que se estudian y, por lo tanto, si podemos hablar de una manera específica de formar estudiantes críticos en las prácticas del aprendizaje histórico, con miras a una formación integral cuyo centro sea el sujeto que aprende.

**Palabras clave:** Pensamiento crítico, enseñanza de la historia, habilidades de pensamiento, didáctica específica.

## INTRODUCCIÓN

Es frecuente encontrar en la literatura especializada la asociación entre enseñanza de la historia y pensamiento crítico, pues se ha considerado que estudiar los hechos del pasado, el devenir y la causalidad, otorga herramientas para entender críticamente la realidad presente, sin embargo, no existe en el ámbito académico un acuerdo para la definición de éste, ni en las estrategias didácticas más propicias para fomentarlo, ni mucho menos en las formas de evidenciarlo y medirlo para evaluarlo. El concepto de pensamiento crítico ha estado presente en planes y programas de estudio en México, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, pero no de manera unívoca sino con diferentes acepciones, cada vez más relacionadas con aspectos metodológicos y habilidades cognitivas definidas desde las ciencias de la educación.

Simultáneamente, el enfoque de la enseñanza de la historia y su función social para la formación de ciudadanía en los currículos de la educación obligatoria se ha desplazado de lo disciplinar a lo psicológico y los procesos cognitivos. (Plá, 2009). Lo anterior en menoscabo de una concepción social del aprendizaje que considere en su amplitud y complejidad al conocimiento histórico en la construcción de subjetividades. Es por esto que resulta pertinente preguntarse por la relevancia del pensamiento crítico en el sistema educativo actual, y en particular en las materias de Historia. Mirar cómo se ha establecido esta relación responde a otro ejercicio crítico de analizar las concepciones desde las que asignamos una función social, cultural y política a la historia como materia escolar y a la construcción y reproducción del conocimiento histórico mismo.

Esta ponencia es un breve recuento de cómo se ha definido al pensamiento crítico desde dos enfoques que he identificado: el de las habilidades cognitivas transversales y el de las didácticas específicas. A partir de esto, mostraré ejemplos de cómo se ha relacionado al pensamiento crítico con la enseñanza de la historia, para finalmente hablar de los teóricos que han hecho crítica al concepto, con el fin de abonar en la reflexión sobre si el ejercicio crítico depende de los contenidos que se estudian y, por lo tanto, si podemos hablar de una manera específica de formar estudiantes críticos en las prácticas del aprendizaje histórico, con miras a una formación integral cuyo centro sea el sujeto que aprende.

## 1. DEFINICIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO UNA VÍA PARA APRENDER A PENSAR MÁS Y MEJOR

Existe una corriente amplia de producción teórico- metodológica que concibe el proceso de aprendizaje como el resultado del desarrollo de habilidades de pensamiento transversales y genéricas y como la capacidad de movilizar los saberes en distintos ámbitos de conocimiento y de acción. Desde esta perspectiva, se considera al pensamiento crítico como una de las habilidades indispensables para el siglo XXI y componente de la educación de calidad según la UNESCO, (Foro Mundial sobre la

Educación, 2015) puesto que favorece el pensamiento abstracto y de nivel superior que permite aprender a aprender y, por ende, propicia la metacognición.

En 1998 Matthew Lipman, desde una visión pragmatista y filosófica, realizó un estudio sobre el pensamiento complejo como el resultado de tres modos de pensamiento: crítico, creativo y cuidadoso o valorativo, y definió al primero como la capacidad de elaborar juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y con la capacidad de autocorregirse. Propuso la implantación transversal del pensamiento crítico en el currículum, fomentando la sensibilidad al contexto de la información y la autocorrección. (Lipman, 1998).

Años después, los trabajos del *Proyecto Delphi* del Centro para el Desarrollo y la Investigación del Aprendizaje en la Universidad de Pittsburg, en los que participaron cuarenta y siete expertos de EU y Canadá, entre ellos Peter Facione, Richard Paul y Robert H. Ennis y Matthew Lipman, dieron como resultado la “Declaración de consenso de los expertos en relación con el Pensamiento crítico y el pensador crítico ideal”. En ésta, el pensamiento crítico se definió como el juicio auto regulado y con propósito, que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. Además, es un fenómeno humano que impregna todo y tiene propósito, porque el pensador crítico ideal se puede caracterizar no solo por sus habilidades cognitivas, sino también, por su manera de enfocar y vivir la vida. Aunque reconocieron que ser crítico no es sinónimo de buen pensamiento, pero si es deseable para una mejor vida en sociedad, no lograron un consenso acerca de qué consecuencias éticas o morales tiene o que implicaciones directas puede manifestar en la actitud y acción de los individuos, por lo que convinieron en declarar que la definición del pensamiento crítico, su valor y la ética de su uso son tres asuntos diferentes que no se pueden englobar. (Facione, 2007) Es decir, acordaron que no hay correspondencia automática ni lineal entre esta forma de pensamiento y las consideraciones acerca de lo bueno, lo correcto o lo mejor, aunque el mismo Facione lo consideró como “una condición necesaria para el éxito tanto de las instituciones democráticas como de las empresas económicas que compiten en un mercado libre”. (Facione, 2007)

Richard Paul y Linda Elder (2005) miembros y fundadores de la *Fundación para el Pensamiento Crítico*, consideran que el pensamiento crítico es la capacidad de analizar y valorar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. Ejercerlo y desarrollarlo, demanda conocer los elementos del pensar y los estándares intelectuales más básicos, pues cuando el pensamiento se analiza y evalúa, se puede reestructurar y hacerse creativo. Estos autores parten de la premisa de que el proceso de pensamiento crítico es la base para aprender cualquier disciplina, pues una vez que se adquieren las “estructuras universales de pensamiento”, éstas se adaptan a cualquier contenido. De acuerdo con esta propuesta, un pensador crítico ideal desarrollaría las siguientes cualidades de pensamiento: imparcialidad, humildad intelectual, valor intelectual, autonomía, empatía, perseverancia

y confianza en la razón. Los estándares de competencia para el pensamiento crítico se establecen a partir de su claridad, veracidad, profundidad, importancia, justicia, precisión, extensión y lógica y son independientes de contenidos temáticos pues se miden por la eficacia en sí mismos y en la lógica del manejo de la información.

A diferencia de estos investigadores, otros autores consideran que el pensamiento crítico no se desarrolla sino en relación con conocimientos y lógicas disciplinares, como se verá a continuación.

## 2. PENSAR CRÍTICAMENTE EN EL ÁMBITO DISCIPLINAR

Paul Eggel y Donald Kauchak (2009) establecieron una relación entre enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento, desde la perspectiva de que el pensamiento de nivel superior (en el que ubican al pensamiento crítico) es útil para formar conclusiones con base en la evidencia, y estas evidencias sirven para encontrar patrones. Para estos autores, la búsqueda y descripción de patrones “es tal vez, el proceso más importante que existe en el mundo de la ciencia” pues permite la relación integral entre el contenido y el pensamiento. En el caso de las Ciencias Sociales, la búsqueda de patrones y su contraste con los datos empíricos es un ejercicio crítico que permite el contraste de la información y una mejor comprensión de la realidad.

En junio de 2011 Tim John Moore publicó “*Critical thinking and disciplinary thinking: a continuing debate*”. En este texto analiza concepciones de profesores de Historia, Filosofía y Literatura sobre qué es, cómo se adquiere y para qué sirve el pensamiento crítico en el nivel superior. Encuentra diferencias importantes en términos lingüísticos, conceptuales y de enfoques, lo que le lleva a pensar que el uso de lenguajes particulares en cada disciplina y la manera de abordar los problemas determinan los tipos de ejercicios críticos que pueden realizarse. Expone que la función de la crítica puede tomar tal variedad de formas e involucrar un amplio rango de diferentes tipos de juicio, que los esquemas generales sobre pensamiento crítico difícilmente podrían responder a diferentes contextos y problemas que los estudiantes pueden encontrar en distintos temas, por lo que considera que es en los contenidos concretos en dónde mejor ha de aprenderse, pues está íntimamente ligado a los contenidos particulares de las materias.

En el caso de la historia, Moore refiere que los profesores constantemente aluden al proceso de construcción de argumentos, y no sólo de su evaluación, así como a la crítica de textos en referencia constante al mundo de los hechos, o el mundo real, lo que además de ser una forma de asignarle validez a los estudios históricos, resulta ser una propiedad para la formación de pensamiento crítico en tanto se contrasta permanentemente lo dicho con su referente.

Javier Báez Alcaíno y Javier Onrubia, apoyados en Robert Swartz y David Perkins definen un “modelo de enseñanza infusionada”, como aquel que implica la enseñanza explícita de las distintas habilidades de pensamiento (pensamiento creativo, pensamiento crítico, resolución de problemas y metacognición) pero dentro de áreas de contenido específicos, tomando en consideración su lógica

disciplinar, sus propósitos y lenguaje. Para estos autores, el pensamiento está indisolublemente ligado a la mediación social y los procesos de internalización de funciones interpsicológicas; los contenidos, lenguaje y métodos específicos de las disciplinas tienen un rol central en la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento. (Baez, Onrubia, 2016)

Así pues, desde la premisa de que el pensamiento crítico no existe por sí mismo sino en función del contenido que se aprende y las prácticas que se ejecutan, vale la pena revisar algo de lo que se ha dicho sobre enseñar historia de manera crítica.

### 3. EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Se ha considerado que el ejercicio constante y sistemático de cuestionar las distintas interpretaciones sobre los hechos, contextualizar las fuentes para analizar posturas, supuestos e intereses, realizar inferencias en torno a los datos y cuestionar sus propósitos e implicaciones en el marco de relaciones sociales, así como la revisión constante del estado del conocimiento, son habilidades de la investigación histórica que ejercitan la crítica. En el ámbito de la enseñanza distintos autores consideran que el aprender historia acercándose a la metodología de investigación y a las fuentes fomenta el pensamiento histórico de manera crítica pues permite construir y dar sentido al conocimiento. Sin embargo, las posturas y definiciones sobre qué historia enseñar y para qué, y qué significa pensar críticamente son muy variadas como se verá en los siguientes ejemplos.

Desde la psicología, Frida Díaz Barriga ha relacionado las habilidades de pensamiento y los dominios específicos de conocimiento histórico. En 1998 esta autora realizó un estudio para evaluar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en alumnos de bachillerato en torno al tema del Imperialismo en historia universal. En este trabajo considera que el debate en torno a la definición del pensamiento crítico gira en dos ejes: quienes lo suponen como una habilidad cognitiva, y quienes lo miran desde una perspectiva ético política; considera que es factible articular ambas en el nivel bachillerato y superior, aunque reconoce la dificultad de generar y medir resultados a corto plazo, ya que implican procesos que se gestan progresivamente.

En otro artículo publicado el mismo año, la misma investigadora propuso la existencia de *habilidades de dominio* como aquéllas que se desarrollan con la adquisición de contenidos específicos o han sido estudiadas dentro del dominio particular. En el caso de la historia estas habilidades suponen cualidades inherentes al tipo de contenidos, reglas y prácticas de la disciplina, entre las cuales la del pensamiento crítico es fundamental. La autora considera que el ejercicio crítico debería conducir no sólo a comprender un problema o situación, sino a ofrecer una solución o contrapropuesta que impulse un proceso de innovación o cambio y, en el caso del conocimiento histórico, no puede ser neutral e implica una responsabilidad o compromiso social.

Siguiendo esta línea, algunos de los estudios más enfocados en lo cognitivo y procedimental, no consideran que lo histórico puede derivar en un ejercicio crítico específico, u omiten el análisis

epistemológico de la lógica disciplinar para explicar la especificidad de la crítica en la historia. Por ejemplo, los artículos de Rosa María Hervás y Pedro Miralles “La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia” (2000) y el de Graciela Sánchez Almanza: “Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de la historia” (2015) basado principalmente en los parámetros de Paul y Elder, desarrollan la idea de que existen habilidades básicas implícitas en los contenidos curriculares y que el pensamiento crítico en la historia tiene que ver con decidir qué creer o qué hacer y evaluar información.

Otro autor que ha trabajado ampliamente el tema de la historia y su enseñanza en distintos contextos es Mario Carretero. Desde su análisis sobre la relación entre enseñanza de la historia y nacionalismo, Carretero ha reflexionado sobre la formación de identidad y ha puesto el énfasis en la necesidad de una mirada crítica para sopesar los efectos, riesgos y ventajas de la educación orientada por el patriotismo o por el cosmopolitismo. Para él, las clases de historia deberían contribuir a la reflexión diacrónica y sincrónica sobre “lo propio”, el “nosotros” y la mirada del y hacia “el otro”; lo que representa un acercamiento a la mirada crítica en relación con la enseñanza de la historia, la formación de identidades y valores cívicos y éticos. (Carretero, 2008). Así mismo, cuando dice: “no sabemos, no tenemos ninguna certeza de que la historia conduzca a un lugar particular, desconocemos el final, pero el estar desligados de certezas nos pone a merced de una libertad desconocida y por lo tanto frente a un compromiso” (Carretero, 2007), nos deja ver implícitamente un cierto posicionamiento social, como un énfasis en lo contingente e incierto, que da pie a una mirada histórica crítica que da pie a cuestionar las verdades que se presentan como absolutas.

Joan Pagés y Antoni Santiesteban, especialistas en formación docente y pensamiento histórico, consideran que la historia incluye un elemento moral que orienta lo que creemos que debe o no debe ser, lo que puede ser una preparación para la vida democrática. De manera que la historia permite aplicar nuestras creencias sobre la vida al mundo real de la acción humana y esta competencia se relaciona con el pensamiento crítico. Para definir esta última categoría se apoyan de Ennis y consideran que, aunque el pensamiento crítico “no ha recibido una gran atención desde la enseñanza de la historia, es una de las metas básicas en una educación para la pluralidad”. (Pagés, Santiesteban, 2010).

Al introducir elementos del análisis histórico, de identidad nacional y de formación cívica, los trabajos de Carretero, Pagés y Santiesteban, aportan puntos de discusión sobre los alcances de la enseñanza de la historia, pero no son los únicos. Asuntos como la conciencia y empatía histórica, la memoria y la formación de los sujetos, han sido trabajados extensamente por otros autores que, si bien, no hablan explícitamente de pensamiento crítico, han desarrollado propuestas para centrar el aprendizaje de la historia en aspectos que terminan poniendo en entredicho a la historia tradicional de repetición de datos y alentando las miradas críticas, como por ejemplo la problematización de conceptos y teorías, el estudio de nuevos temas y de asuntos contemporáneos con perspectiva



histórica, la participación colectiva en la construcción de los saberes, etcétera, con lo que dan elementos para una docencia que fomente la autonomía, el pensamiento complejo y el aprendizaje significativo. Al respecto pueden citarse los trabajos de Peter Seixas, Samuel Wineburg, Jörn Rüsen, Ivo Mattozzi, Luis Fernando Cerri, entre otros.

#### 4. LA CRÍTICA AL PENSAMIENTO CRÍTICO

La pedagogía crítica, heredera de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, ha cuestionado la predominancia de la psicología y los estudios cognitivos para definir las condiciones de posibilidad y características de la formación crítica en los procesos pedagógicos. Algunos autores han trabajado la categoría de pensamiento crítico asumiendo una postura social y política y resaltando el carácter ideológico de toda producción de conocimiento, desde la cual cuestionan elementos como los parámetros oficiales, los discursos dominantes, la jerarquización de los saberes y métodos, las relaciones de poder implícitas y explícitas en la investigación y la enseñanza- aprendizaje, entre otros. Estos estudios muestran otra dimensión del debate que tiene que ver con la función social de la educación y de la escuela como potencial formadora de subjetividades libres para el bien común.

La extensa obra de Henri Giroux, representa un punto de partida al respecto. Este autor ha explicado como desde la *racionalidad dominante* (Giroux, 1992) podemos comprender el conjunto de intereses que definen y califican cómo los individuos se reflejan en el mundo, así como las maneras de entender y organizar las instituciones sociales. Esta racionalidad dominante engloba a un conjunto de racionalidades desde las que se conciben los proyectos de futuro, los marcos conceptuales y epistemológicos, y, por lo tanto, de ella se desprenden las miradas sobre la educación y sus fines -en términos de reproducción social y cultural-, así como de los preceptos y valores morales y cívicos que enarbolan. Al estudiar los procesos de aprendizaje, Giroux hace un llamado a considerar la racionalidad que da significado a todo acto de pensamiento, y los determinantes políticos para explicar lo que ha llegado a ser y cómo. Por lo tanto, hace énfasis en la dimensión ideológica y estructural de las prácticas escolares y cómo estas determinantes se revelan en percepciones y relaciones sociales.

Por otro lado, Joe L. Kincheloe es uno de los autores que han cuestionado los parámetros cognitivistas abstractos de la educación formal actual, porque no contemplan los contextos de aprendizaje. Ha puesto en duda las bases epistemológicas de la teoría piagetiana, la evaluación estandarizada y la función de la escuela como reproductora de la ideología dominante. En su artículo "Making critical thinking critical" (2000) señala que la definición de los psicólogos y cognitivistas del concepto de pensamiento crítico es absolutamente acrítica, pues no se preocupan de tomar en cuenta las fuerzas que forman y determinan el pensamiento, ni de sus consecuencias, pues ven la cognición como un proceso que ocurre en el vacío. De acuerdo con Kincheloe, reconceptualizar el pensamiento

crítico sería un acto de resistencia y contra hegemónico que ofrecería nuevos caminos para el aprendizaje.

Raymond A. Horn Jr., ha destacado el carácter inherentemente político de todo conocimiento y se distancia de aquellas definiciones de pensamiento crítico basadas en la acción de “gurús” que a través de organizadores gráficos enseñan a los estudiantes como organizar, comparar, sintetizar y evaluar datos, siguiendo la taxonomía de Bloom. En su artículo “Becoming a critical teacher” Horn afirma que este tipo de definiciones, que dominan en gran parte de las escuelas, mantienen las estructuras opresivas y refuerzan la marginación de puntos de vista que no forman parte de los hegemónicos. Afirma que llevar a los estudiantes a la investigación por sí misma no es una actividad que propicie pensamiento crítico, pues esto dependerá del grado en que los estudiantes construyan su propio conocimiento o reproduzcan lo producido por otros, presentado como verdadero. Ser crítico, dice, implica que los estudiantes manejen un lenguaje crítico que les permita expresar y examinar sus suposiciones. Para Horn, incluir el espectro político e ideológico de los temas que se enseñan, permite que los estudiantes generen distintos puntos de vista y referencias más amplias para comprender y poner en cuestión sus propias suposiciones. En este sentido se llevaría a cabo una pedagogía crítica que se posiciona contra las estructuras opresivas de la sociedad. (Horn, 2000)

Como puede verse, estos autores están buscando posicionar un pensamiento crítico vinculado a una práctica política para cambiar la formación individualista, técnica e instrumental, por una dirigida a la consolidación de subjetividades responsables y comprometidas con el cambio y la justicia social.



## CONCLUSIONES

No hay un consenso con respecto a qué es y cómo se forma el pensamiento crítico y su relación con aprender historia, sin embargo, el breve recuento aquí presentado, pretende abonar en la discusión sobre sus implicaciones epistemológicas y su función social.

La visión pragmática de la educación adoptada en las últimas décadas por las instituciones en México, que ha privilegiado el enfoque centrado en las habilidades de pensamiento y competencias genéricas, implica abstraer procesos de aprendizaje, universalizar capacidades e intereses y, por lo tanto, excluir a quienes no se ajustan a los criterios preestablecidos.

En el caso de la historia, el dilema no está en decidir si es mejor aprender a pensar o aprender datos, puesto que, los contenidos no son neutrales ni son verdades absolutas, sino que son resultado de una práctica de investigación e interpretación, situada históricamente y, por lo tanto, susceptible de ser sometida a revisión. La información histórica que se enseña en las escuelas pone en circulación perspectivas, intereses y jerarquías, normaliza ideas, procesos, omisiones; pondera sujetos, tiempos y lugares sobre otros, de manera que el ejercicio crítico pasa por reconocer al conocimiento histórico como parte de un proceso social complejo que excede los límites de la escuela y de la disciplina: lo que aprenden los estudiantes sobre el pasado, la causalidad y los procesos de cambio y permanencia inciden en las concepciones sobre su identidad, su país y sus perspectivas de futuro, así como en sus valoraciones éticas, políticas e ideológicas.

En este sentido, asociar el pensamiento crítico con la enseñanza de la historia implica, por un lado, rehusar de la creciente tendencia a despolitizar los contenidos y a la práctica docente, y, por el contrario, reconocer el conflicto y las contradicciones desde las cuales se requiere construir una educación comprometida para pensar el pasado en función de construir mejores presentes.

## REFERENCIAS

- Carretero, M. y Montanero, M. (2008) "Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales", en *Cultura y educación*, 20:2.
- Báez, J. A. y Onrubia, G. J. (2016) "Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar", en *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55:1.
- Carretero, M. (2007) *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en el mundo global*, Buenos Aires: Paidós.
- Díaz, F. (1998) "Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato," en *Perfiles educativos*: 82.
- Díaz, F. (2001) "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 6:13
- Eggel, P. y Kauchak, D. (2009) *Estrategias docentes: Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, México: Siglo XXI.
- Hervás Avilés, R.M. y Miralles Martínez, P. (2006) "La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia", en Educarm, Murcia, disponible en [http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revista9\\_art06.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/10/revista9_art06.pdf)
- Horn, R. A. Jr, "Becoming a critical teacher", en Weil, W. y Anderson, H. (2000) *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice*, Nueva York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. (2000) "Making critical thinking critical", en Weil, W. y Anderson, H. (2000) *Perspectives in critical thinking: Essays by teachers in theory and practice*, Nueva York: Peter Lang.
- Kincheloe, J. L. Steinberg, S. Villaverde, E. (2000) *Repensar la inteligencia: Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Morata.
- Lipman, M. (1998) *Pensamiento complejo y educación*, Madrid: Ediciones de la torre.
- Moore, T. J. (2011) "Critical thinking and disciplinary thinking: a continuing debate", en *Higher Education Research & Development*, 30:3.

- Paul, R. y Elder, L. (2000) *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico: Una Guía para los Educadores*. Fundación para el Pensamiento crítico, disponible en <  
[www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf)>
- Plá, S. (2009) "Desplazamientos en la didáctica de la historia o transposición psicológica de una asignatura escolar", en Soriano, R. *Análisis político de discurso: Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México: Juan Pablos.
- Sánchez G. (2015) "Estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la enseñanza de la historia", en Trejo, B.D, y Martínez V. J, coordinadoras, (2015) *La historia enseñada a discusión: retos epistemológicos y perspectivas didácticas*, Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.
- Santisteban, A. (2010) "La formación de competencias de pensamiento histórico", en Clío & asociados, 14.