



7th International Conference on Intercultural Education “Education, Health and ICT for a Transcultural World”, EDUHEM 2016, 15-17 June 2016, Almeria, Spain

Estrategias para la enseñanza y divulgación del patrimonio histórico artístico favoreciendo el pensamiento crítico y creativo de los futuros maestros de Educación Primaria

Patricia Gutiérrez Rivas*

Grupo de Investigación Studia Humanitates, Universidad Católica de Murcia, España

Abstract

El patrimonio histórico y artístico de España es de una gran variedad y riqueza cultural, pero para disfrutarlo, conservarlo y protegerlo es necesario primero conocerlo. La importancia de su conocimiento se refleja en los programas curriculares de los distintos niveles educativos en los que se le concede un lugar destacado. Consideramos vital que los futuros maestros conozcan primero el patrimonio histórico de su entorno para posteriormente diseñar estrategias que le permitan su enseñanza y divulgación en Educación Primaria.

La formación inicial de los futuros maestros debe ser integral basada en el profundo conocimiento de su materia, el dominio de una gran variedad de técnicas y el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo. La didáctica de las Ciencias Sociales nos facilita muchas oportunidades para potenciar y desarrollar esas habilidades intelectuales como la capacidad de análisis y síntesis, el razonamiento crítico, la comparación y deducción, la capacidad de gestión de la información y trabajo en equipo. Estas capacidades se pondrán de manifiesto con el diseño de diversas estrategias didácticas cuyo fin último es que los estudiantes de Magisterio recuperen su capacidad de pensar e idear cosas nuevas y creativas a partir de la enseñanza del patrimonio.

© 2016 The Authors. Published by Elsevier Ltd.

Peer-review under responsibility of the organizing committee of EDUHEM 2016.

Keywords: Pensamiento crítico; creatividad; estrategias didácticas; patrimonio cultural.

* Corresponding author. Tel.: 968278181; fax: 0034 968 307066

E-mail address: pgutierrez@ucam.edu

1. Introducción

Para iniciar esta comunicación nada mejor que traer a la memoria las palabras del poeta Antonio Machado que en una ocasión afirmó que un maestro debe fundamentar su trabajo *en el amor y la provocación*. Hacía referencia a un maestro que ame profundamente su trabajo y que *provoque* y estimule a sus alumnos a que piensen por sí mismos. Pero qué pasa cuándo el docente no sabe estimular la curiosidad de sus estudiantes, ni su creatividad, ni su razonamiento crítico, en definitiva, si no le *enseña a pensar*. Esto es lo que pretendemos con esta comunicación, enseñar a pensar a los futuros maestros a partir del diseño de estrategias para la enseñanza y divulgación del patrimonio histórico.

La ausencia de un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes universitarios es cada vez una realidad más habitual en este nivel educativo, a la que se une la escasísima motivación por aprender, lo que se hace más evidente en materias como la Historia y el Arte. Esta situación ha llevado a que los docentes universitarios incorporen nuevas metodologías para conseguir no solo que los contenidos sean de interés, sino que los estudiantes sean capaces de conseguir un aprendizaje autónomo y significativo, pero sin descuidar que los conocimientos adquiridos estén vinculados a su entorno diario. Y es que como destacan Sternberg y Spear-Swerlig (1999) estamos preparando a los alumnos para que traten con problemas, que, en la mayoría de casos, no se van a parecer en nada a los que se enfrentarán cuando sean mayores.

Cómo conseguir que los futuros maestros pongan en práctica este pensamiento tan necesario no solo para preguntarse el origen de lo que sucede a su alrededor, sino también para cuestionarse lo que leen y observan. Más aún para que sean capaces de enseñarlo a las futuras generaciones. En muchas ocasiones nuestros estudiantes ni siquiera se plantean el por qué de las cosas, o si lo que está impreso en los libros es la visión más objetiva del hecho histórico, o si pueden existir varias interpretaciones del mismo suceso histórico. Pero para ser justos con ellos, cuando se les inicia en el proceso de pensar, a llevarles de la mano en su razonamiento crítico no solo con capaces de realizarlo, sino que deducen, analizan e incluso plantean soluciones distintas a lo que en un principio se les indicó. Pero esta realidad que debería ser común en las aulas universitarias, no lo es.

A este problema de falta de pensamiento crítico de los universitarios se unen los escasísimos conocimientos conceptuales y de cultura general que son capaces de recordar. En los últimos años antes de iniciar la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales, asignatura de la que hemos partido para realizar la propuesta que presentamos, los estudiantes han desarrollado una prueba de reconocimiento de saberes básicos, centrados en el conocimiento de su entorno cercano: historia, patrimonio, costumbres y tradiciones de Murcia y España. Los resultados no sólo son desalentadores, sino que año tras año los saberes son más reducidos. A un 80% de estudiantes de Magisterio no les interesa, ni le ven utilidad a la enseñanza de la Historia, de ese mismo porcentaje sólo un 18% reconoce “saber” algo de Historia, exceptuando el conocimiento de algunos hechos recientes como la guerra civil española o de algún personaje relevante como García Lorca o Miguel Hernández, cuya enseñanza ha sido repetitiva desde primaria hasta el bachillerato.

Asimismo, en un porcentaje elevado, casi un 70%, la enseñanza de la Historia que recibieron fue repetitiva y memorística. Según sus apreciaciones, no se les enseñó a analizar hechos, a compararlos con la realidad, a descubrir dónde se encuentra el origen de hechos de actualidad ni mucho menos analizar por qué ocurrieron o están ocurriendo. En otras palabras, no se les enseñó *a pensar por sí mismos*. Para empezar a remediar esta situación llevamos a la práctica el análisis de la *Situación de los refugiados sirios*. Primero debían identificar el origen histórico de este suceso de actualidad, analizar sus consecuencias y finalmente que emitieran un juicio crítico. Todo lo debían realizar recurriendo a prensa impresa o consultada online. Enlazamos el trabajo con la puesta en marcha de un debate en el aula. Así aprovechamos para que aprendieran que “*debatir*” no consiste solo en expresar su punto de vista sin una base conceptual de fondo.

En esa misma línea, y como consecuencia de que en los currículos actuales los conocimientos de Ciencias Sociales se centran fundamentalmente en la región o comunidad autónoma donde viven, ha ocasionado que los estudiantes conozcan solo y únicamente lo referido a su entorno cercano. De ahí que cuando se les interroga por la historia y

geografía de otras regiones, la respuesta es que no lo saben porque no viven allí y porque no lo han estudiado, así si son de Alicante no son capaces de mencionar cinco lugares históricos de Murcia y viceversa. Por ello, las estrategias trabajadas en la asignatura debían partir de entornos no conocidos por los estudiantes, dándoles así la oportunidad de conocer el patrimonio histórico de otras regiones de España.

Una muestra más de que la enseñanza de la Historia necesita cambios lo encontramos también en la evaluación de los aprendizajes que no son más que el reflejo de la importancia que se le da a la adquisición de los conocimientos conceptuales. Diversas investigaciones muestran que, especialmente en la enseñanza de la Historia, el uso del examen tiene una supremacía casi incuestionable en el que se priman unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (Calatayud 2000; Gómez y Miralles 2013; Trepát 2012), a pesar de que los docentes son conscientes de que la evaluación requiere urgentes cambios. Por otro lado, este tipo de evaluación tampoco desarrolla las habilidades lingüísticas ni demanda una elevada capacidad de expresión escrita porque se evalúa con exámenes tipo test, con preguntas de respuestas intuitivas más que razonadas. La universidad española tampoco escapa a esta situación, donde un gran porcentaje de estudiantes son incapaces de elaborar una respuesta razonada, siguiendo un orden lógico y con un vocabulario adecuado.

Diversos estudios muestran que habilidades como el análisis, el razonamiento, la reflexión y la valoración o la interpretación de documentos, que son fundamentales para el aprendizaje del pensamiento histórico, tienen una escasa presencia en los exámenes escritos realizados por los estudiantes de educación obligatoria, especialmente cuando algunas de estas habilidades son importantes de cara a la adquisición de competencias básicas por el alumnado (Gómez y Miralles 2013; Trepát 2012). Desgraciadamente estas mismas deficiencias se observan en las evaluaciones del nivel universitario: cada vez con menos exigencia en los estudios, con reducido material para estudiar y con exámenes tipo test que solo evalúan contenidos conceptuales.

Lo que hemos mencionado son los resultados del sistema educativo actual, pero por dónde debemos empezar para plantear los cambios tan esperados. Estamos convencidos de que los maestros y futuros maestros se deben convertir en la piedra angular de un eficiente sistema educativo y de cualquier reforma que se plantee. Pero no solo se requiere de un maestro líder, con una adecuada inteligencia emocional, tan voceada en los últimos tiempos, sino también poseedor de un pensamiento complejo y crítico y con una amplia cultura general.

1.1. El pensamiento crítico y creativo en la enseñanza de la Historia y del patrimonio histórico artístico

¿A qué nos referimos con *pensamiento complejo y crítico*? Sabemos que el pensamiento crítico forma parte de las llamadas capacidades intelectuales superiores, aquellas que se refieren al análisis, conceptualización, manejo de información, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, investigación y metacognición (Hervás y Miralles, 2004). Todas son factibles de ser potenciadas en las aulas y que tienen su momento ideal para ser desarrolladas desde cualquier materia o asignatura.

La definición de pensamiento crítico que señalan Hervás y Miralles (2004) citando a E. Glaser (1985) constituye el punto de referencia para este trabajo. Afirman los autores que este tipo de pensamiento, además de reconocer una realidad y evaluarla, conoce el lenguaje y lo usa adecuadamente, evalúa los argumentos y valora las evidencias extrayendo inferencias y examinándolas, y revisando juicios a partir de esas evidencias. Coincidimos con los autores en que lo ideal sería trabajarlo desde la educación primaria que es donde realmente se sientan las bases del pensamiento, y desde todas las áreas curriculares, pero especialmente la Historia es la que procura más posibilidades para ponerla en práctica. Hay que reconocer que los maestros de Educación Primaria cada vez más son conscientes no solo de la importancia del desarrollo de estas habilidades cognitivas, sino que proponen nuevas metodologías para

desarrollarlas en sus aulas, ejemplo de ello son las aportaciones innovadoras cada vez más numerosas en los congresos de Educación.

Así como el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental en la la formación de los futuros docentes lo es también la creatividad o pensamiento creativo que no se relaciona únicamente con creatividad artística. Consiste en una serie de habilidades para generar el conocimiento y desarrollar la imaginación, pero también para elegir la solución más adecuada y resolver cualquier problema, sea de forma individual o colectivamente. El desarrollo de la creatividad también se orienta a que los estudiantes realicen trabajos originales, que sean capaces de generar ideas nuevas a partir de las ya existentes. La creatividad tiene aún mayor alcance en la vida diaria porque consiste en aportar nuevas formas de solucionar un problema. Y en esto último, en dar soluciones a problemas cotidianos es donde mayores dificultades tienen nuestros estudiantes, e incluso en algunas ocasiones son incapaces de detectar esos problemas. Cuantas veces no hemos escuchado respuestas como: *es que no me había dado cuenta de ello; es verdad, lo podía haber planteado de otra manera; o no se me había ocurrido hacerlo de otra forma*, etc.

Hemos afirmado que la Historia es una magnífica vía para aprender a pensar por sí mismos, pero en la práctica cómo podemos realizarla en las aulas universitarias. En realidad, es mucho más sencillo de lo que parece, aunque las habilidades que pretendamos conseguir sean de gran valor intelectual. Sabemos que para *pensar históricamente* hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, que los estudiantes entiendan el pasado como herramienta para conocer el presente, pero que no se quede en lo meramente teórico, sino que sean capaces de deducir y analizar el origen de sucesos actuales en hechos del pasado. Una manera muy eficaz para trabajar el pensamiento histórico es recurriendo al uso de las fuentes históricas para que puedan deducir y entender la causalidad de los procesos históricos, desde el uso de fotografías antiguas hasta documentos digitalizados conservados en diversos archivos españoles.

Llevar a la práctica la enseñanza del pensamiento crítico significa orientar a los alumnos a adquirir destrezas para procesar la información, así como analizar las fuentes de donde ha sido extraída, no aceptando lo obvio o lo que la bibliografía nos dice. Para trabajar este aspecto, los estudiantes de Didáctica de las Ciencias Sociales realizaron un análisis de los libros de texto de Ciencias Sociales de Primaria centrándose en el tratamiento de la información que plantean diversas editoriales, así como de las actividades de evaluación presentadas al final de cada unidad didáctica. Esta actividad les permitió realizar un proceso reflexivo y metacognitivo de los contenidos históricos que se enseñan en las aulas de Primaria planteando cambios donde lo consideraban necesario

Centrándonos en el patrimonio histórico y artístico sabemos que en España es de una gran riqueza y que se hace necesario conocerlo para poder disfrutarlo, conservarlo y protegerlo. La importancia de su conocimiento y difusión se refleja también en los programas curriculares de los distintos niveles educativos, especialmente en Primaria y Secundaria en los que se le concede un lugar destacado. Tomando en cuenta que la formación en Ciencias Sociales es cada vez más deficiente en los futuros docentes, consideramos vital que nuestros estudiantes conozcan el patrimonio histórico artístico como primer paso para posteriormente diseñar estrategias didácticas que le permitan su enseñanza y divulgación en los distintos cursos de Educación Primaria.

En los últimos años las salidas escolares, de la que forma parte la estrategia que presentamos, se han convertido en una herramienta eficaz para acercar a los alumnos, de todos los niveles educativos, al entorno que es objeto de estudio. Partimos por tanto de la idea de que el conocimiento del patrimonio permite al alumnado vivenciar su entorno cercano, así como recoger información, indagar y explorar su realidad de una forma experimental y cercana (Cooper 2002; Rivero 2011). En este caso, complementamos la salida escolar con la elaboración de guías turísticas que ayudarán a los estudiantes en el conocimiento del lugar o monumento histórico a estudiar.

2. Objetivos

Con este propósito, la comunicación pretende debatir en torno a los siguientes objetivos:

- Introducir a los estudiantes de Magisterio en la adquisición del pensamiento histórico y el desarrollo de la creatividad a partir del diseño de estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la Historia.
- Incorporar y diseñar guías turísticas como recursos didácticos para el conocimiento del patrimonio histórico y que propicien en los estudiantes el pensamiento crítico, así como el trabajo en grupo, toma de decisiones, gestión de la información e iniciativa personal.
- Conocer el patrimonio cultural que rodea a los estudiantes de Magisterio y recuperar su legado histórico transformándolo en herramientas didácticas para la enseñanza de la Historia.

3. Metodología

Algunos de los proyectos trabajados con los estudiantes de Magisterio para desarrollar los objetivos mencionados fueron:

- Diseño de carteles publicitarios para el conocimiento y difusión de patrimonio histórico artístico.
- Elaboración de guías turísticas para el conocimiento de algunos pueblos de Murcia, Almería o Alicante.
- Diseño de vídeos didácticos para la enseñanza del patrimonio histórico artístico de la Región de Murcia.

En esta comunicación nos vamos a centrar únicamente en desarrollar el pensamiento crítico y creativo a partir de la enseñanza del patrimonio histórico artístico con la elaboración de guías turísticas adaptadas a los diversos cursos de Educación Primaria. Insistimos en que para diseñar una herramienta, recurso o estrategia didáctica es fundamental partir del conocimiento de aquello que queremos enseñar, es decir el conocimiento conceptual del patrimonio histórico-artístico que será objeto de nuestra enseñanza. De esta manera nos quedarán claros los objetivos de aprendizaje que queremos desarrollar en las aulas con el recurso didáctico escogido.

Haciendo un breve repaso del uso de las guías turísticas como recurso didáctico para la enseñanza del patrimonio, encontramos algunas guías de viajes para niños de Educación Primaria pero que se orientan al conocimiento de espacios lejanos a su entorno. Es el caso de *Me mola viajar* que realiza recorridos por ciudades como: Roma, París, Londres, Barcelona y Nueva York y proponen información básica del lugar usando un lenguaje sencillo y recurriendo a datos curiosos. Quizá el punto más flojo son las actividades finales en las que los niños pintan y recortan algún personaje o sitio representativo del lugar visitado. Igual fin tienen las guías infantiles de *Lonely Planet* de la serie *Mi viaje a...* orientadas a niños a partir de los 9 años. Con el mismo objetivo se editan las guías de la editorial *Nórdica* sobre ciudades como Madrid, Barcelona y Londres. La editorial *Susaeta* propone a los niños un recorrido por cuatro ciudades: Sevilla, Barcelona, Madrid y Valencia para conocer su historia, calles y cultura. Una idea que se asemeja más al proyecto que planteamos es la colección *Madrid oculto para niños* (Besas, 2011). El autor propone actividades en las que se puede ir interactuando con juegos y acertijos a medida que se va descubriendo lugares emblemáticos de la ciudad. Las actividades están adaptadas a la edad de los niños permitiendo un aprendizaje significativo, por ejemplo, si llevamos a los niños al Museo del Prado podemos comprar antes las postales que más le interesen al niño y luego jugar a encontrarlas a lo largo del recorrido.

El punto de partida del proyecto que describimos fue que los estudiantes de Magisterio seleccionen un pueblo que no fuera de su entorno cercano atendiendo además a sus intereses particulares. La primera fase consistió en la búsqueda de información, realizando varias sesiones para que indagaran la que les sería más relevante y significativa y que les ayudaría en la elaboración de las guías turísticas. La principal dificultad de esta fase fue que no todos los estudiantes supieron trabajar con fuentes diversas (páginas web, libros de Historia, fuentes orales) ni tampoco discriminar la información realizando el análisis y síntesis de la misma. Fue necesario por tanto un trabajo individualizado para ayudarles en esta tarea.

Por otro lado, para poner en práctica su creatividad se les sugirió que pusieran un nombre a la guía con la que captaran la atención de los niños. El resultado fueron títulos como: *Saltando la muralla llegamos a Moratalla*, *Las nuevas*

aventuras de Tintín en Cartagena, o Viajamos con Mariano el murciano. En la misma línea de potenciar la creatividad e imaginación de los futuros maestros se diseñaron mascotas que sirvieran de guía en el recorrido por el lugar. En la mayoría de casos fueron creaciones propias de los estudiantes.

Centrándonos en el contenido histórico este debía ser claro, sencillo y no demasiado abundante. Se acordó presentar el contenido de manera informal tratando de captar la atención de los niños, o haciendo uso de curiosidades o anécdotas que los estudiantes habían recogido en la primera fase de la investigación. Los mapas, planos y fotografías, así como los diseños, elaborados por ellos mismos, debían reunir la misma característica, a la que se añadió la simplicidad y el colorido de las mismas. La descripción del centro histórico y de monumentos de interés se realizó incidiendo en su origen histórico. Con ello ayudamos a incorporar nuevos contenidos históricos como por ejemplo el origen histórico de calles como: *Trapería, Platería, Jabonerías, calle del moro*, etc. La gastronomía es un punto que consideramos importante en el diseño de las guías porque nos permitió incorporar intereses actuales de los niños de Primaria y porque fue la oportunidad para que los estudiantes realizaran una labor de investigación para recuperar recetas de cocina y repostería y descubrieran su origen ancestral.

Finalmente, y como parte del aprendizaje de las Ciencias Sociales, nos planteamos como objetivo esencial que los estudiantes conocieran y manejaran un vocabulario específico del área, esencial para la enseñanza futura, y como parte de su formación personal. Por ello, se insistió en que conozcan el origen de palabras de contenido histórico, artístico, de habla popular, etc. y que fueron incluidas en la parte final de la guía turística.

Siguiendo un parecido proceso de investigación y de trabajo e insistiendo en la adquisición de un pensamiento crítico y creativo, se pusieron en marcha también los restantes proyectos de innovación: el diseño de carteles para promocionar un lugar histórico, un monumento o las fiestas de un pueblo concreto. Este trabajo se vio complementado con la elaboración de un video didáctico que serviría de apoyo en las clases de Historia.

4. Resultados y conclusiones

Debemos destacar que la ejecución de estos proyectos de innovación a supuesto no sólo que los estudiantes de 2º curso de Educación Primaria conozcan una variedad de estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de la Historia, más allá del uso del libro de texto y de las visitas esporádicas a algún centro de interés histórico. Pero sobre todo les ha permitido potenciar y desarrollar habilidades intelectuales relacionadas con la adquisición de un pensamiento crítico y creativo, así como trabajar de forma interrelacionada recurriendo a otras áreas de conocimiento. Para la recogida de información utilizaron la metodología científica que maneja un historiador, realizaron una observación sistemática de la realidad, investigaron en el lugar, recogieron información, la seleccionaron y adaptaron al lenguaje e intereses de un público concreto.

Asimismo, se han trabajado diversas competencias básicas necesarias para su formación profesional. Destacamos la competencia cultural y artística ya que muchos estudiantes tenían escasos conocimientos de los hechos y personajes más relevantes de la Historia o de los diversos movimientos artísticos; de igual forma pusieron en práctica la competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico con la observación y análisis de la realidad que les llevó a tomar decisiones de qué lugares, personajes o sucesos incluir en el trabajo y cuáles dejar de lado. Cumplieron asimismo objetivos referidos al tratamiento de la información y la competencia digital al participar en el diseño y diagramación de las guías turísticas, los carteles publicitarios y los vídeos didácticos.

Consideramos de vital importancia que continuemos propiciando el desarrollo de habilidades intelectuales en los estudiantes universitarios, especialmente en los futuros docentes, porque de ellos es de donde deberán partir todos los cambios educativos que tanto reclamamos.

Referencias bibliográficas

- Besas Martínez, Marco (2011). *Madrid oculto para niños*. Madrid. Ediciones La Librería.
- Calatayud, M. (2000). La supremacía del examen: la evaluación como examen, su uso y abuso, aún en la Educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía* 52 (2). 165-178.
- Cooper H., (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata S. L. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Domínguez Garrido, M^a. C. (coord.) (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Gómez J., Ortuño J. y Molina S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento* 6, (11). 5-27.
- Gómez C. y Miralles M., P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52. 52-68.
- Gómez C. y Miralles M. P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria. ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación* 24 (1). 91-121.
- Gutiérrez Rivas, P. (2014). Las Guías Turísticas, nueva estrategia para la enseñanza de la Historia en Educación Primaria. En Gómez C. y Escarbajal A. (Eds). *Calidad e Innovación en Educación Primaria*. Murcia. Editum. 49-59.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2004). 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* 42. 89-99.
- Hervás, R. y Miralles, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación en el 2000*, 9. 34-40. Consultado en: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2000-ENSEnAR-PENSAR-EDUCAR-miralles.pdf
- Murphy, Julia (2011). *Más de 100 ideas para enseñar historia*. Primaria y secundaria. Barcelona. Editorial Graó.
- Prats, J.; Santacana J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona Graó. 13-29.
- Rivero G. M. P. (Coord.) (2011). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil*. Mira Editores.
- Santacana, J. y otros (2010). *Recursos y estrategias para estudiar Ciencias Sociales*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sesé Alegre, J.M. y Gutiérrez Rivas, P. (2015). La formación inicial de los estudiantes de Magisterio españoles en Ciencias Sociales. Enseñar a pensar críticamente con juegos de mesa y de ordenador como recurso didáctico. *VI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano* (en prensa).
- Sternberg R. y Spear-Swerling, L. (1999). Enseñar a pensar. *Aula XXI*. Editorial Santillana.
- Trepat, C. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70. 87-97.