

Aprender Historia con rutinas de pensamiento

Learning History through thinking routines

Jesús Manuel Gallardo Nieto – Miguel Ángel Novillo López

Colegio María Auxiliadora El Plantío (Majadahonda) – Universidad Nebrija

(jesusmanuelgallardo@gmail.com / mnovillo@nebrija.es)

Resumen

El propósito del presente artículo es plantear qué son las rutinas de pensamiento del *Project Zero* de la Universidad de Harvard y cómo éstas ayudan a facilitar un modo de aprendizaje basado en el pensamiento. Desde esa presentación se ofrece a los profesores de Ciencias Sociales, Geografía e Historia una serie de herramientas que ayudan a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que pone el acento en la mejora de la comprensión por parte de los alumnos de las tres variables de las Ciencias Sociales: espacio, tiempo y causalidad.

Palabras Clave: Rutinas de pensamiento, motivación, pensamiento crítico, pensamiento creativo, pensamiento histórico, causalidad

Abstract

The aim of this paper is to present some thinking routines developed by Harvard University Project Zero and explain how they provide a thinking based learning. This paper will give tools to History and Geography teachers in order to develop a teaching-learning process focussed in comprehension, mainly on the key concepts of Social Studies: space, time and causality.

Key words: Thinking routines, motivation, critical tinking, creative thinking, historical thinking, causality.

1. Introducción

Hoy en día es más que evidente que nuestros alumnos necesitan medidas para instruirse correctamente como personas en esta sociedad líquida en la que vivimos (Bauman, 2007). Con tales circunstancias, tanto las administraciones como las escuelas y las familias, es decir, los tres elementos más importantes desde la Sociología

de la Educación, han de aportar a los alumnos esos elementos que permitan que no dependan por completo de los acontecimientos externos, sino que construyan personalidades maduras capaces de enfrentarse a los retos de un futuro cada vez más incierto.

Sin lugar a dudas, una de las medidas más relevantes y significativas en la formación

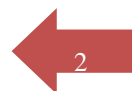
integral del individuo es el desarrollo del pensamiento crítico para proporcionar a los alumnos los instrumentos que les permitan ir más allá de lo que aparece y forjarse opiniones que no estén fundamentadas en un análisis superficial del entorno que les rodea (Paul & Elder, 2005). En realidad, desconocemos los acontecimientos futuros. En este sentido, ¿cómo será la sociedad en la que se tengan que desenvolver las personas que actualmente viven en la potencialidad de los adolescentes que habitan nuestras aulas? Desconocemos la respuesta.

Es por ello por lo que las escuelas necesitan proporcionar a los alumnos los elementos necesarios para que sean capaces de desarrollar todo el potencial oculto en su personalidad (Torralba, 2012). El pensar es una actividad que, consciente o inconscientemente, hacemos desde que nacemos. El problema principal radica en el hecho de que al ser una actividad que nuestro cerebro ejecuta automáticamente, no somos conscientes de cómo la realidad nos afecta y hasta qué punto puede influir en el correcto desarrollo de los adolescentes. En este sentido, ejercitar correctamente el pensamiento crítico es un requisito fundamental para desarrollar la capacidad de superar los acontecimientos adversos y tener un correcto desarrollo en la vida a pesar de que la diversidad de condiciones que rodean al alumno no sean las propicias (Iglesias, 2006: 125).

Desde que nacemos estamos pensando, es decir, estamos llevando a cabo una función que es innata al ser humano. Si bien es cierto que todos nacemos con esa capacidad, es necesario un trabajo focalizado del pensamiento para que logre niveles cada vez más altos de desarrollo y no quede limitado a una función de la que tenemos poca o ninguna conciencia. Según Perkins (1998), desde bien temprano hemos de desarrollarnos inmersos en una cultura del pensamiento, para que al llegar a jóvenes y adultos podamos estar atentos y hacer frente a situaciones complejas, es decir, para que podamos desenvolvemos del mejor modo posible ante diferentes contextos después de haber adquirido y desarrollado varias competencias.

Por otro lado, es necesario poner de manifiesto que en varias ocasiones se deja de lado el para qué de la Educación. Sumidos en un mundo de tareas y de obligaciones, a veces damos por hecho la importancia del para qué estamos estudiando. En realidad, estamos hablando de la finalidad de la Educación (Torralba, 2013: 29-30). En este sentido, lograr que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y visible nos muestra la finalidad de la Educación, es decir, la de desarrollar personas felices.

Cuanto más explícita es la enseñanza del pensamiento, más efectiva resulta; cuanto mayor es la reflexión en el aula, más alumnos valorarán la capacidad de pensar; cuanto más integrada está la enseñanza del pensamiento en la



transmisión de los contenidos, más piensan los alumnos sobre lo que están aprendiendo.

Las rutinas de pensamiento, basadas en el Project Zero o Proyecto Cero de Harvard (Perkins & Tishmann, 1998) sobre el desarrollo del pensamiento y su visibilidad, representan una metodología operativa que permite a los alumnos mejorar sus estrategias de pensamiento y proporcionarles las medidas necesarias para que sean capaces de desenvolverse del mejor modo posible en diferentes contextos. En este sentido, hemos de partir de la base de que al afrontar el proceso de enseñanza y aprendizaje podemos correr el riesgo de fomentar un aprendizaje memorístico y repetitivo por acumulación de datos dejando a un lado la asimilación e interpretación de los mismos. Este tipo de metodologías permiten a los alumnos descubrir uno de los tres ejes o variables fundamentales de las Ciencias Sociales: la causalidad. Por eso mismo, desarrollar este tipo de estrategias y metodologías con los alumnos suponen que las rutinas de pensamiento puedan ser un estímulo para su estudio al desarrollar el pensamiento crítico.

Las rutinas de pensamiento pueden ser un elemento favorable para ayudar a los alumnos en el tránsito de la adolescencia a la vida adulta. La pubertad, entendida como el periodo en el que se produce una rápida maduración física asociada a los cambios corporales y hormonales que tienen lugar durante la adolescencia temprana, marca al mismo tiempo el comienzo

del paso del pensamiento concreto al pensamiento abstracto o formal (Santrock, 2003: 56).

Este tipo de pensamiento se desarrolla mediante la acción y el ejercicio en situaciones que requieran de su uso (Piaget, 1991). Las rutinas de pensamiento, al enseñar diferentes modos de pensar a los alumnos, los ponen en disposición de madurar y adquirir las competencias clave, muy especialmente la de aprender a aprender, que les permitirán alcanzar una maduración óptima y un éxito en la etapa escolar.

Es este un tema que nos conduce al análisis de cómo funciona el cerebro del adolescente, por lo que podemos encontrar diversos límites a la hora de afrontar su estudio. En primer lugar, los derivados del paso del viejo paradigma de la adolescencia representado por la visión de Hall de los adolescentes como problemáticos a la reciente concepción de los adolescentes como talentosos (Marina, 2014); o el antiguo paradigma sobre la concepción de que los cambios importantes en el cerebro o en el modo de pensar se producían solamente durante la infancia, a los recientes descubrimientos sobre los profundos cambios en cuanto a la mielinización y las podas sinápticas que se producen en la adolescencia (Oliva Delgado, 2007).

Las rutinas de pensamiento nos plantean el reto de emocionar al alumno. La natural inclinación de éste a aprender y a sed de conocimiento alimentada por la infantil curiosidad por conocer



el mundo que les rodea, se ve apagada en determinadas ocasiones por la intervención de la escuela. Es por ello por lo que se hace necesario proponer un modelo de enseñanza en la Ciencias Sociales que sea operativo-participativo y que emocione al alumno, porque será la mejor forma de educar su inteligencia emocional (Goleman, 1995). Somos conscientes de que sólo se aprende lo que se ama, es decir, lo que deja huella emocional (Mora, 2015). Las rutinas de pensamiento tienen ese poder de impregnar de emoción el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es un tema que en los próximos años deberá contar con un desarrollo más amplio, o lo que es lo mismo, aprender a pensar es una gran necesidad para la Educación del siglo XXI. Aprender a pensar, desarrollar un pensamiento autónomo, ser capaz de analizar la realidad con instrumentos adecuados, es una de las competencias clave que todo profesor ha de potenciar en todo momento. Traemos a colación las siguientes líneas del informe Delors:

“Justamente cuando los jóvenes se enfrentan con los problemas de la adolescencia, cuando en cierto sentido se consideran maduros pero en realidad sufren de una falta de madurez y el futuro suscita en ellos más ansiedad que despreocupación, lo importante es ofrecerles lugares de aprendizaje y de descubrimiento, darles los instrumentos necesarios para pensar y preparar su porvenir, diversificar las trayectorias en función de sus capacidades, pero también

asegurar que las perspectivas de futuro no se cierren y que siempre sea posible reparar los errores o corregir el rumbo.” (Delors, 1996: 28).

2. Estado de la cuestión

Para comprender correctamente las rutinas de pensamiento, se hace necesario remontarse a los orígenes del *Project Zero* de la Universidad de Harvard. Durante el periodo comprendido entre los años 1967-1971, un grupo de investigadores de diferentes áreas de conocimiento, en ocasiones trabajando como voluntarios, dirigidos por el reputado filósofo Nelson Goodman y unos jóvenes Howard Gardner y David Perkins, comenzaron a reflexionar desde sus áreas de investigación sobre el arte de educar (Project Zero, 2016). De este periodo se consiguió como resultado la fijación de una serie de reuniones regulares que comenzaron reflexionando sobre los aspectos cognitivos y educativos del arte.

El nombre de este proyecto se decidió porque estos investigadores determinaron que el estado de la cuestión sobre el estudio del conocimiento se encontraba en una fase inicial o cero. A partir de 1983, se produjo un giro en los intereses del *Project Zero* desde el estudio del arte hacia la educación. Por lo tanto, se fue implicando de manera progresiva con las escuelas centradas en el desarrollo de las inteligencias múltiples que promovían el pensamiento crítico y creativo.

Las investigaciones realizadas por sus integrantes establecen que la mayoría de las

personas presentan habilidades, actitudes y alertas de pensamiento sin desarrollar. Por esta razón es importante que los niños y jóvenes aprendan estas actitudes, habilidades y alertas que conducen al pensamiento, pero que, no obstante, no pueden desarrollarse de manera espontánea.

Uno de los resultados más relevantes y significativos del *Project Zero* fue la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, quien puso de manifiesto que la inteligencia humana es mucho más amplia que lo que mide el tradicional coeficiente intelectual. En concreto, en su primera versión nos habla de la existencia de ocho inteligencias, si bien no se cerró desde el principio a la posibilidad de la existencia de nuevas inteligencias. La aportación más importante de esta teoría es la afirmación de que todos somos inteligentes, pero cada uno a su modo (Gardner, 1998). Es sin duda una gran aportación para comprender cómo funciona la mente humana y cómo poder educar mejor a los alumnos.

El *Project Zero* se ha confirmado como una de las instituciones más reputadas en cuanto a la investigación de la educación como comprensión y e impulso del pensamiento en la escuela. En las páginas que componen el presente artículo vamos a acotar nuestro campo de estudio a las siguientes líneas de investigación:

- La cultura del pensamiento en la escuela.
- El pensamiento visible.

- Las rutinas de pensamiento.

Por lo que respecta a la cultura del pensamiento en la escuela, es necesario poner de manifiesto la siguiente pregunta: ¿cómo pasar del conocimiento a la comprensión? En los últimos años encontramos interesantes reflexiones sobre cómo crear una cultura del pensamiento en la escuela. En primer lugar, relacionadas con el modo de alcanzar una buena educación. ¿Podemos hablar de buena educación si los alumnos conocen elementos, pero no los comprenden? La comprensión conceptual es una condición para poder llegar a la meta de que los alumnos hagan suyos los conocimientos. Así pues, sólo esos alumnos van a ser capaces de teorizar y de establecer conexiones con otras ideas y problemas. Probablemente, serán los que se convertirán en expertos adaptables que reconocerán y hasta disfrutarán de la oportunidad y de la necesidad de romper con los enfoques tradicionales, inventando otros nuevos (Bain, 2012). Es lo que pretendemos lograr cuando en el currículo se habla de la correcta adquisición de competencias. Este es el auténtico perfil del alumno competente.

Como podemos deducir de lo hasta aquí expuesto, el “buen alumno” será el que consiga cambiar el modo de pensar, es decir, el que logre que su proceso de enseñanza y aprendizaje no se convierta en un simple cúmulo de conocimientos, sino que, a partir de una correcta educación basada en la comprensión, y guiado por un buen profesor que suscite en todo



momento interrogantes que hagan pensar, pueda crear nuevas perspectivas.

La pregunta siempre ha sido un modo de avanzar en el conocimiento y de activar el pensamiento (el método socrático, basado en la mayéutica, ya puso de manifiesto el valor de las preguntas). Recientemente Ritchhart, investigador asociado al *Project Zero*, y encargado concretamente de proyecto acerca de las culturas del pensamiento, ha puesto de manifiesto el valor de las adecuadas preguntas para hacer avanzar el pensamiento. Esas preguntas se llevan a cabo en el marco de la interacción profesor-alumno. Durkheim puso de manifiesto que esa interacción marcaba en gran medida el modo en que se desarrollaría la sociedad (Feito, 2001). Las preguntas son el modo primario en el que los profesores interactúan con los alumnos en clase. El modo de preguntar se constituye en constructor de cultura. Pueden hacer que en el aula impere una cultura de pensamiento o todo lo contrario si no se realizan convenientemente. El salto del nivel se produce cuando son los mismos alumnos los que construyen las preguntas que hacen pensar. Y en ese sentido, se recomienda el uso de las rutinas de pensamiento para crear preguntas (Ritchhart, 2011). Así pues, el rol del profesor es determinante para crear un aula pensante. Es modelo y provocador de buenas preguntas, o lo que es lo mismo, un tutor o guía en el proceso de aprendizaje; o por el contrario, se puede convertir en un simple transmisor de conocimientos que potencie el aprendizaje memorístico-repetitivo convirtiendo

a los alumnos en autómatas que sólo repiten las ideas de otros generando una educación basada en el conocimiento bulímico.

Las teorías actuales sobre la creación de la cultura del pensamiento pasan por partir de un modo nuevo de dar clase que deja de lado una estandarización de un mismo aprendizaje para todos, para abrir espacios que ofrezcan la posibilidad de potenciar otros modos de aprendizaje por descubrimiento, aprender a generar pensamientos en colaboración y preparar a los estudiantes para pensar críticamente, comunicarse eficazmente y colaborar para que estén preparados para innovar y crear oportunidades (Abril, 2013).

De esta manera, la cultura del pensamiento se puede definir como un entorno en el que todos los elementos trabajan conjuntamente para poder fortalecer el empeño de un pensamiento productivo. Y para ello se requiere enseñar no solamente conocimientos, sino habilidades y destrezas para pensar cada vez mejor (Phol, 2011). Esta es la propuesta de varios investigadores como Mc Curry (2013), Bahón (2014), Cifuentes (2015), González Zaragoza (2015), Barnes (2016) y Ennis (2016). Sus estudios permiten ratificar la existencia de un giro determinante en el modo de educar, un giro hacia la comprensión y la cultura del pensamiento en el que el alumno es el protagonista y el profesor es un guía que ayuda a descubrir y fortalecer el conocimiento mediante el uso del pensamiento.



Por lo que respecta a la determinación de hacer el pensamiento visible, son muy relevantes y significativas las medidas aportadas por Ritchhart y Perkins (2008):

- El aprendizaje es consecuencia del pensamiento, por lo que aumenta su comprensión cuando aprenden a pensar con los conceptos que están estudiando.
- Aprender a pensar bien no sólo es cuestión de habilidades, sino también de disposición.
- El desarrollo del pensamiento es social. Las interacciones sociales repercuten en la visibilidad de nuestro pensamiento.
- Fomentar el pensamiento requiere hacerlo visible. Los pensadores efectivos son los que son capaces de externalizar su pensamiento a través de la palabra, los textos o las representaciones. Cuando se lleva a cabo este proceso, se puede mejorar porque el alumno se hace consciente y hace consciente a los demás de este proceso.
- La cultura de la clase marca el tono en cuanto a lo que se aprende y el modo de aprenderlo.
- Además, la cultura del pensamiento ayuda al profesor a mejorar en cuanto a su modo de enseñar, porque al hacer visible el modo de pensar a sus alumnos puede ser más efectivo en sus intervenciones.

Salmon (2015) propone una relación existente entre el pensamiento visible y el desarrollo de las funciones ejecutivas. El pensamiento promueve el lenguaje y éste se hace visible a través de la escritura. Este proceso trae consigo dos funciones ejecutivas de primer orden para tomar consciencia del pensamiento: la metacognición y la autorregulación (Marina, 2014). Al hacer visible el pensamiento, podemos hacer conscientes a los alumnos de su forma de pensar y de la autorregulación necesaria para regularlo. De este modo, el pensamiento visible contribuye a la adquisición y al desarrollo de una competencia clave: aprender a aprender.

Para otros autores (Vera Muñoz et al., 2013), el pensamiento visible es un modo interesante y motivador para promover el aprendizaje de contenidos y el desarrollo intelectual del alumnado. La novedad radica en el aprendizaje de contenidos que se alcanza con una comprensión profunda del contenido y al mismo tiempo una mayor motivación para el aprendizaje.

El pensamiento visible trae consigo la evaluación. Para Morales y Restrepo (2015), la auténtica evaluación no se puede separar del aprendizaje, pues la evaluación es la documentación del aprendizaje, por lo que, si está bien planteada, ofrece la posibilidad de que los estudiantes hagan visible su pensamiento y puedan comprender mejor los nuevos aprendizajes, asociarlos con los conocimientos previos y reforzarlos.



Por otro lado, al hacerse visible el pensamiento y el aprendizaje, se facilitan los tres tipos de evaluación: la autoevaluación por parte del alumno, la coevaluación por parte de los iguales, y la heteroevaluación por parte del profesor. De este modo, obtendremos una reflexión mucho más rica que si partimos de la evaluación tradicional.

Este enfoque es adoptado por varios autores, incluso en Oriente Medio, como Ali (2016), para quien el pensamiento visible tiene una función diagnóstica porque provee un registro visible al maestro de lo que están pensando los alumnos. Es decir, podemos ver, comprobar con nuestros sentidos, lo que los alumnos están aprendiendo.

No podemos perder de vista que el profesor no es ajeno a la interacción que se produce en el aula. El profesor se ve afectado por el proceso de pensamiento visible que se da en el aula y se produce una relación en la que todos crecen en este tipo de pensamiento. No se producen ejemplos impostados, sino que se da una transformación real en el modo de pensar del profesor que participa activamente en el desarrollo de las clases en las que se hace el pensamiento visible (Conrady, 2015).

Podemos afirmar que el pensamiento visible presenta tres elementos para poder llevarse a cabo en el aula: las rutinas de pensamiento, la documentación y el grupo de estudio.

Las rutinas de pensamiento no son sino metodologías activas, ya que incentivan y respetan la identidad propia de la persona

implicando al profesor y al alumno (Toro Villarroya y Arguis Molina, 2015).

Podemos hacer una primera definición de las rutinas de pensamiento como preguntas o secuencias cuyo objetivo es generar algún tipo de pensamiento en el alumno. Y sobre todo que facilite que ese pensamiento sea visible, es decir, documentado. Estas dos fases resultan insuficientes si se quiere realizar la función investigadora, pues para poder completarla, los documentos deberían ser trabajados en un grupo de estudio (Salmon, 2015). Un ejemplo ideal, si bien no fácil de llevar a cabo, sería dedicar algunos momentos del claustro a investigar el impacto de este tipo de herramientas en el modo de pensar de los alumnos. El docente innovador debe ser investigador y teniendo la posibilidad del trabajo de campo en el aula tan asequible, en demasiadas ocasiones se pierde la posibilidad de investigar.

Un rasgo definitorio de las rutinas de pensamiento es que son herramientas activas, por lo que ayudan a hacer el pensamiento visible de los alumnos mediante la acción (Piaget, 1991). Además, implementar las rutinas de pensamiento en el aula promoverá el pensamiento crítico y una cultura de pensamiento en el aula. Pero también es cierto que, al tratarse de una metodología activa, requiere una continua puesta en práctica (Ali, 2016).

Por consiguiente, muchos autores señalan que las rutinas de pensamiento son muy útiles para el



aprendizaje, pues ayudan a tomar conciencia de lo que los alumnos pueden hacer por ellos mismos. Así pues, cuando se usan adecuadamente nos permiten la adquisición y el desarrollo de las competencias clave, de modo especial, aprender a aprender. Y sin duda tiene otros efectos en los alumnos como el aumento de la creatividad, en concreto en los aspectos cognoscitivos y didácticos (Vera Muñoz et al. 2013).

Otra consideración importante, muy interesante para acabar con el modo tradicional de enseñar Historia, es que las rutinas de pensamiento permiten que la comprensión no sea cuestión de memorización, pues no es lo mismo repetir una serie de conceptos que llevarlos a un contexto que se puede explicar. Y también hay que poner de manifiesto que las rutinas de pensamiento facilitan el proceso de evaluación efectiva porque ayudan a visibilizar el pensamiento de los alumnos de una forma diferente, más allá de la memorización, trabajos y actividades. Por tanto, facilitan la evaluación global. Además, permiten llevar a cabo una evaluación que tenga en cuenta los saberes de los estudiantes, y que no se quede solamente ahí. Nos permite ir más allá y tener en consideración también sus intereses e inquietudes (Morales y Restrepo, 2015).

En suma, las rutinas de pensamiento son patrones sencillos de pensamiento que pueden ser utilizados una y otra vez, hasta convertirse en parte del aprendizaje de la asignatura misma (Perkins, 1998). Las rutinas de pensamiento

permiten evidenciar de manera clara y autónoma aquello que el alumno sabe, sus carencias, sus herramientas y la manera en que las ha utilizado.

Las rutinas de pensamiento son muy útiles para estructurar las ideas y los conocimientos, ayudan a tomar conciencia sobre la propia estructura mental y a comprender el proceso que se ha seguido para llegar a determinadas ideas. Se trata de un ejercicio sencillo que puede utilizarse ante cualquier concepto, de manera individual o en grupo (Moreno et al., 2014: 760-770), y que permite a los alumnos ser cada vez más conscientes y, por tanto, más autónomos en su propio aprendizaje. Podemos decir que nos permiten generar ideas, analizarlas y clasificarlas, evaluar su razonabilidad y tomar decisiones o resolver problemas en virtud a estas (Toro Villaroya y Arguis Molina, 2015).

3. Propuesta de trabajo para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Podemos decir que son secuencias sencillas, breves y repetitivas que se dan en el aula con el objetivo claro de hacer pensar a los alumnos y además hacer ese pensamiento visible. Pueden fomentar más bien el pensamiento crítico o el pensamiento creativo, aunque suelen ir ambos de la mano.

Para los creadores del Project Zero, una rutina es cualquier procedimiento o pauta de acción que se usa repetidamente para lograr tareas específicas. Las rutinas de pensamiento estructuran y facilitan el proceso de enseñanza y

aprendizaje (Project Zero, 2016).

Para los principales investigadores del Project Zero, estas rutinas tienen un efecto palpable en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se puede resumir en estos aspectos (Ritchhart y Perkins, 2008):

- Las actividades escolares se orientan más hacia el aprendizaje que al trabajo repetitivo.
- Hay una valoración de las ideas de los alumnos, no sólo desde el punto de vista evaluativo, sino estimativo, lo que les hace participar más seguros de sí mismos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se produce una mejora en los datos acerca de la consciencia del modo de pensar de los alumnos, mejorando sus resultados.
- Al mejorar su modo de pensar, también mejora su uso del lenguaje tanto oral como escrito.
- Por último, el uso de rutinas de pensamiento, crea una “química” entre el alumno y el profesor que influye directamente en el desarrollo de unas relaciones transformadoras de la Escuela.

No olvidemos que las rutinas de pensamiento suponen el núcleo del pensamiento visible. Lo que hace que las rutinas tengan un fuerte efecto en la promoción del pensamiento y creación de

la cultura de pensamiento en los alumnos es precisamente que están orientadas a desarrollar un tipo de pensamiento concreto; que se usan con frecuencia en el día a día de la clase (son herramientas, no una metodología); están compuestas de pocos pasos y son fáciles de llevar a cabo, a la par que aumentan la motivación de los alumnos, pudiéndose usar tanto en grupo como de manera individual (Visual Thinking Project, 2008). Es una herramienta muy útil para el día a día de cualquier profesional de la educación, pero para el profesor de Historia que quiera hacer que sus alumnos aprendan a pensar, tiene un valor incalculable.

¿Por qué usar las rutinas de pensamiento en la enseñanza de la Historia? Está claro que el reto para el docente es conseguir enseñar Historia de manera que haya un equilibrio entre el conocimiento de los acontecimientos, con el acento en darle al alumno un papel protagonista, que le sirva para profundizar en las habilidades que desarrollen tanto su pensamiento crítico, como el creativo y por supuesto el histórico.

Para ello es útil el trabajo directo con fuentes (de todo tipo) y la necesidad de enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados procesos o hechos. Es en este punto donde radica la necesidad de utilizar herramientas que fomenten este tipo de pensamiento en el alumno, porque saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las

diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo (pensamiento histórico) y también encontrar nuevas interpretaciones a los problemas (pensamiento creativo) (Carrasco, Molina y Puche, 2014).

Por otro lado, si comprendemos la Historia como método o como manera de investigar, y aprender a pensar, también encontramos paralelismos interesantes que nos ayudan a hacer que los alumnos mejoren su modo de pensar. Porque pensar históricamente requiere, en primer lugar, desarrollar una conciencia de la temporalidad, una conciencia histórica, que relacione pasado con presente y se dirija al futuro, es una de las más valiosas contribuciones de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, para crear ciudadanos y seres sociales.

A la vez también nos percatamos fácilmente de que son necesarias habilidades para desarrollar la imaginación histórica, habilidades para la representación histórica (como la narración) y la empatía histórica, elementos que fomentan sin duda el pensamiento creativo. Por último, muchos acontecimientos históricos requieren de su explicación causal, la interpretación de las fuentes históricas y del conocimiento del proceso de construcción de tales eventos, elementos que sin duda potencian el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado (Monfort, Pagès, y Santiesteban, 2012).

Es responsabilidad del profesor de Historia

enseñar este modo de pensar, es decir, el potenciar una correcta alfabetización histórica que se puede sintetizar en cuatro grandes ámbitos (Sáiz Serrano, 2013):

- Aprender a plantear problemas históricos: hacer ver que el pasado que conocemos no es estático, sino que por medio de interrogantes de investigación vamos construyendo nuevos significados acerca de lo acontecido.
- Concebir la Historia como algo por descubrir, mediante el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas.
- Potenciar el desarrollo de una conciencia histórica, entendida como capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. De alguna manera, comprender el pasado nos sirve para entender la causalidad del presente.
- Construcción o representación narrativa del pasado histórico, como capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas.

Aprender y enseñar Historia, nos capacita para hacernos preguntas y extraer conclusiones a partir de los diferentes indicios existentes, aprender a valorar los diferentes puntos de vista



de una misma historia, o valorar las decisiones que se tomaron en el pasado (Murphy, 2011).

Por último, conviene no olvidar que educar un pensamiento histórico adecuado es un requisito fundamental para la formación democrática de la ciudadanía, ya que la Historia ayuda a una mejor comprensión de la complejidad social y los problemas del presente (Sáiz Serrano, 2013), de esta manera los alumnos podrán interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir (Monfort, Pagès, y Santiesteban, 2012), ahondando en una concepción ética del conocimiento. Si formamos auténticos ciudadanos éticos y responsables, no solo podrán gestar un mañana, sino que se esforzarán en gestar el mejor “mañana” posible.

Existe una cantidad ingente de materiales y herramientas interesantes que, sin explicitarlo, trabajan los tres estilos de pensamiento (Prats, 2011) pero sin duda las que más y mejor pueden ayudarnos a trabajarlo, de modo rápido y motivador son las rutinas de pensamiento.

En este artículo, vamos a seleccionar de las más de treinta rutinas creadas por el Project Zero (Visual Thinking Project, 2008), las que mejor pensamos que se adaptan a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, clasificándolas según potencien los diferentes modos de pensar que hemos ido desarrollando en este marco teórico, pues somos conscientes de que el estudio de la Historia, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel (Prats, 2001).

Ofrecemos un breve resumen de las rutinas organizadas por tipos de pensamiento. Posteriormente escogeremos los ejemplos que a nuestro juicio nos parecen muy útiles para el trabajo en clase de Historia. Todas las referencias a las diferentes rutinas se pueden encontrar en la web del proyecto Visual Thinking Project en Inglés (Visual Thinking Project, 2008). La traducción al español es propia.

Algunas rutinas no tienen una “separación” fácil entre los diversos tipos de pensamiento, preferimos repetir las en los diversos apartados a dejarlas de lado. También advertimos que las rutinas de pensamiento son válidas para todas las materias, pues lo importante es hacer pensar a los alumnos.

Las rutinas válidas para trabajar Historia son realmente todas, aunque haya menos que según nuestro juicio se puedan desarrollar solamente en el apartado del pensamiento histórico. Insistimos: en este apartado hacemos una selección de las que pueden ayudarnos a llevar a cabo un buen desarrollo.

4. Algunas rutinas para trabajar en clase de Historia

¿Qué te hace decir eso?

- Descripción: Esta rutina, ayuda a los alumnos a describir lo que ven o saben y les ayuda a construir explicaciones para justificar su pensamiento. Promueve el

razonamiento basado en evidencias y les invita a compartir sus interpretaciones.

- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Es una rutina básica que se puede usar en cualquier momento para hacer consciente al alumno de sus propios pensamientos y ayudarlo a establecer causalidad y coherencia en sus propios pensamientos. Por ello es válida para usar en combinación con cualquier rutina.
- Pensamiento que fomenta: Crítico e histórico.

Pienso, me intereso, investigo

- Descripción: Esta es una rutina que pone a los alumnos en disposición de hacer una búsqueda más exhaustiva sobre un tema concreto. Muy útil para suscitar en los alumnos el interés por un tema y sobre todo para poner en marcha sus recursos para investigarlo.
- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Al comienzo de un tema, especialmente un tema en el que el profesor no quiera cerrar las posibilidades de investigación, podría ser muy útil. Sobre todo, porque conecta con los intereses de los alumnos.
- Pensamiento que fomenta: Crítico, creativo e histórico.

Antes pensaba, ahora pienso

- Descripción: Esta rutina pone el acento en la metacognición pues ayuda al alumno a hacerse preguntas acerca de cómo su pensamiento ha cambiado. Es ideal para hacerla al final de un tema. Cuando los alumnos llevan a cabo este proceso, desarrollan por un lado sus habilidades para razonar, pero también, lo cual es muy útil para nuestro estudio, son capaces de reconocer mejor las relaciones entre causa y efecto.
- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Es una rutina básica que se puede usar al final de una Unidad Didáctica, para hacer conscientes a los alumnos de su proceso de comprensión. Es muy interesante, sobre todo de cara a preparar los posibles exámenes que los alumnos tomen consciencia de qué es lo que piensan sobre el tema una vez desarrollado.
- Pensamiento que fomenta: Crítico e histórico.

Veo, pienso, me pregunto

- Descripción: Esta rutina ayuda a los alumnos a hacer observaciones cuidadosas e interpretaciones basadas en la razón y en lo que se percibe por los sentidos. Por otro lado, ayuda mucho a desarrollar la curiosidad y la motivación a la hora de enfrentarse a un tema

concreto determinado.

- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Muy interesante para comenzar un tema partiendo de una imagen. Pondremos también un ejemplo de uso en clase de Historia en apartados posteriores.
- Pensamiento que fomenta: crítico y creativo.

Conecto, expando y acepto el reto

- Descripción: Esta rutina favorece la conexión de las nuevas ideas con conocimientos previos. Ayuda a aumentar los conocimientos, favoreciendo un aprendizaje constructivo y por último facilita la labor de reflexionar sobre lo que se sabe y lo que se va aprendiendo.
- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Muy útil para abrir posibles temas de investigación paralelos a lo que el profesor ha dado en clase. Muchas veces el programa es muy ajustado y quedan sin tratar posibles temas que interesen a los alumnos. Esta rutina puede ayudar a los alumnos a hacerse conscientes de las diversas posibilidades que ofrece la Historia y descubrirla como una disciplina que no está fija, sino que está en constante revisión por las nuevas vías de investigación que se ofrecen continuamente.

- Pensamiento que fomenta: Crítico, creativo e histórico.

Juego de explicaciones

- Descripción: Es una rutina ideal para explorar la comprensión de las causas por las que suceden los diferentes fenómenos. Parte de una idea interesante que genera la observación de un tema, imagen, texto y se pregunta por las causas por las que es así. Sirve para comprender por qué algo es como es.
- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Se puede usar para comprender la causalidad, es decir las causas que llevan a que un acontecimiento histórico tenga lugar o que se produzca un descubrimiento o un avance científico. Esta rutina puede ser muy potente para, por ejemplo, comprender la complejidad que encierran los hechos históricos. “¿Por qué se descubre América en 1492 y no antes o después?” es una pregunta poderosa que se podría derivar de la observación de un cuadro con esta rutina.
- Pensamiento que fomenta: Creativo, crítico e histórico.

Titulares

- Descripción: Una rutina que ayuda a conocer lo esencial de un tema que se ha estudiado, discutido, o presentado. Puede ser muy útil para concluir o para



resumir brevemente lo esencial del tema.

- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Al comienzo de un tema podemos usar un cuadro o una obra de arte del periodo que estamos presentando a los alumnos y desde ella pedirles que, si fuera la portada de un periódico, nos escribieran un titular impactante. También, al final de una clase magistral, de un tema o en medio de las actividades de aprendizaje es una buena herramienta para ayudar a los alumnos a sintetizar en una sola frase lo esencial de lo que se está trabajando.

- Pensamiento que fomenta: Creativo e histórico.

3-2-1 puente

- Descripción: Esta rutina tiene dos objetivos. Uno es profundizar en grados de abstracción: desde la simple idea, a la pregunta y por último a la metáfora. Y el segundo objetivo está relacionado con la metacognición pues ayuda a los alumnos a hacerse conscientes de su proceso de mejora de la comprensión mediante el pensamiento visible. Conecta las ideas previas con las ideas que se obtienen después del proceso de aprendizaje.
- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Es una rutina básica que ayuda sobre todo, a hacer una introspección

sobre lo que los alumnos saben al comienzo de un tema, para recogerlo al final del tema y hacer un buen proceso de metacognición. Su uso se puede aplicar a cualquier tema.

- Pensamiento que fomenta: Creativo, crítico e histórico.

Generar, organizar, conectar, elaborar

- Descripción: Esta rutina ayuda a organizar la propia comprensión acerca de un tema, mediante el uso de mapas conceptuales. Activa los conocimientos previos y ayuda a generar nuevas ideas acerca de un tema. También facilita la conexión entre ideas. Es muy interesante porque fomenta un pensamiento no lineal.

- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Si observamos con detenimiento el título de esta rutina, podremos darnos cuenta de su utilidad para la didáctica de la Historia porque las acciones que se señalan forman parte del “oficio del historiador” (Restrepo, 2004), y una de las formas de enseñar Historia que más proyección puede tener para la vida futura de los alumnos es enseñarles a convertirse en historiadores.

- Pensamiento que fomenta: Creativo, crítico e histórico.

Capas (Layers)

- Descripción: Una rutina que es quizá

más elaborada, pero que permite el análisis estructurado de un texto o divesos trabajos creativos. Se basa en analizar cuatro posibles capas que hay que identificar en la obra estudiada: Narrativa, estética, mecánica (técnica), dinamismo, y por último establecer conexiones con otros trabajos. Como se ve potencia una comprensión profunda de la obra en cuestión.

- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: El uso de esta rutina para trabajar fuentes primarias o secundarias, de tipo textual es muy potente porque ofrece al alumno la posibilidad de estadios de comprensión mucho más profundos que la mera lectura comprensiva. Ya hemos visto que el trabajo con fuentes es uno de los que más potencia el pensamiento histórico. Esta rutina es una herramienta estratégica para potenciarlo.
- Pensamiento que fomenta: Crítico e histórico.

Aquí ahora/allí entonces

- Descripción: Una rutina para tener en cuenta actitudes y juicios en el presente y en el pasado. Ayuda a los alumnos a considerar las perspectivas del pasado y desarrollar una mejor comprensión acerca de cómo el pensamiento cambia a lo largo del tiempo y las diferentes culturas. También ayuda a tomar

consciencia de la influencia histórica que tenemos las personas y las posibilidades que tenemos debido al contexto histórico en el que vivimos.

- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Una rutina ideal para el trabajo diario de las asignaturas de Ciencias Sociales, especialmente la Historia porque ayuda a trabajar y pensar sobre las tres variables fundamentales que caracterizan a estas Ciencias: espacio, tiempo y causalidad.
- Pensamiento que fomenta: Creativo, crítico e histórico.

El cuaderno del reportero

- Descripción: Una rutina para discernir entre hechos y sentimientos y juicios. Ayuda a organizar las ideas y sentimientos y promueve el discernimiento sobre qué es la adecuada información y las fuentes de las que se obtiene para obtener juicios más acertados.
- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: Dentro de las “labores” del oficio de historiador, encontramos la necesidad de sopesar y valorar la veracidad y validez de las diferentes fuentes. Esta rutina puede ayudar a los alumnos a distinguir entre opiniones, sentimientos, juicios, información válida e información sesgada.

- Pensamiento que fomenta: Creativo, crítico e histórico.

Tug of War (sogatira)

- Descripción: Tal como se lleva a cabo el juego de sogatira, esta rutina ayuda al alumno a situarse a ambos lados de la “cuerda” para razonar desde diversas perspectivas buscando lo que es realmente justo. Ayuda a comprender que los procesos son complejos y a razonar cuidadosamente ante situaciones que tienen diversos puntos de vista.
- Sugerencia de uso para la didáctica de la Historia: En muchas ocasiones en Historia se presentan los conflictos y batallas desde un punto de vista solamente. Esta rutina nos ayuda a situarnos a ambos lados, ayudando al alumno a hacerse sus propios juicios de valor, desde la comprensión de los motivos que llevan a cada bando a adoptar su postura.

Pensamiento que fomenta: Creativo, crítico e histórico.

5. Ejemplo de uso de las rutinas de pensamiento en clase de Historia

A continuación, ofrecemos una muestra de trabajo con dos rutinas de pensamiento para dos eventos históricos determinantes en la Edad Moderna: el descubrimiento de América y la expulsión de los judíos de la Península Ibérica,

por parte de los Reyes Católicos. Este periodo histórico se trabaja en 3º de ESO según los contenidos de la LOMCE.

El descubrimiento de América y “veo, pienso, me pregunto”.

Esta rutina de pensamiento, nos ayuda a profundizar en la información que ofrece una obra de arte, o cualquier producción multimedia que se perciba por los sentidos. La rutina, para ser aplicada, exige de los alumnos una observación cuidadosa entre lo que realmente se percibe por los sentidos, que hay que separar muy bien de la interpretación. Nuestro cerebro está “mal acostumbrado” a hacer juicios rápidamente sobre observaciones parciales. Con esta rutina enseñamos a pensar a los alumnos sobre observaciones objetivas y posteriormente elaborar buenas preguntas que determinen un nuevo avance en el conocimiento.

Nuestra propuesta se utilizaría para analizar los conocimientos previos que los alumnos tienen acerca de un tema. Tal como se presenta la rutina en el Project Zero (Visual Thinking Project, 2008), tras observar una imagen, se dejan unos minutos para que el alumno escriba, y por tanto visualice, una secuencia sencilla de tres preguntas:

- ¿Qué ves? (Es decir, qué percibe por los sentidos, sin interpretar)
- ¿Qué piensas acerca de ello? (Es decir, qué te parece, qué interpretas que está



ocurriendo).

- ¿Qué te hace preguntarte? (Es decir, qué preguntas te suscita este proceso mental que has desarrollado).

Tras dejar unos minutos, los alumnos deben escribir sus respuestas. Es recomendable utilizar papeles de colores para que sea muy visual. El profesor debe animar a los alumnos, especialmente en la parte del “pienso” a darle valor a sus afirmaciones apoyando sus interpretaciones en lo que han ido descubriendo en el “veo”. Y a unir las preguntas con estas interpretaciones. Quizá es algo que cueste al principio, ya que esta rutina pone el acento en dejar de lado un tipo de pensamiento intuitivo en aras de otro más crítico.

La rutina funciona mejor cuando cada alumno comparte a los demás su pensamiento siguiendo los tres pasos, porque al visibilizar el pensamiento, se activan nuevas posibilidades en los oyentes. Es muy importante dedicar tiempo a que se haga visible. El profesor puede combinar la rutina “¿Qué te hace decir eso?” con la exposición oral de la parte del “pienso” por parte del alumno.

Es muy interesante que el profesor esté atento a las preguntas que surjan, porque si las tiene en cuenta a la hora de llevar a cabo el proceso de aprendizaje durante el desarrollo de la Unidad Didáctica, podrá conectar con los intereses de los alumnos y redundará en su motivación hacia el tema. Además, el pensamiento visible durante todo el desarrollo del tema ayuda a que se pueda

recurrir a ello durante la explicación teórica.

Esta es la imagen propuesta para trabajar el comienzo del tema sobre el Descubrimiento de América.



Figura 1. José Garnelo Alda (1866-1945). Primer Homenaje a Colón (12 de octubre de 1492). Oleo sobre lienzo (600×300 cms) pintado en 1892 para conmemorar el IV centenario del Descubrimiento.

Trabajando con fuentes primarias. “Círculo de Puntos de vista” y la expulsión de los judíos de la Península Ibérica.

Esta rutina nos ayuda a enseñar a los alumnos a considerar diversas perspectivas ante un tema. También nos ayuda a trabajar el ideal de justicia porque ante un mismo hecho diferentes personas pueden sentir y pensar de modo diferente. Se puede usar al comienzo de un tema, pero también en medio y al final. Nuestra sugerencia es usarla al final de la Unidad Didáctica, una vez que hemos impartido todos los contenidos, para valorar cómo se han adquirido estos contenidos por parte de los alumnos.

Seleccionamos, dentro del periodo del reinado de los Reyes Católicos, un texto que pueda ser significativo de este periodo. Hemos elegido el

decreto de expulsión de los judíos y musulmanes de 1492. Ofrecemos un fragmento tomado de una edición que respeta el castellano antiguo para facilitar que los alumnos se acerquen a fuentes primarias (Martínez, 2005):

“Don Fernando y Doña Isabel, por la gracia de Dios rey e reina de Castilla, de León, de Aragón, de Sicilia, de Granada, de Toledo, de Valencia, de Mallorca[...] duques de Atenas y Neopatria. Al Príncipe don Juan, nuestro hijo, e a los Infantes, prelados, duques, marqueses, condes[...]a los concejos, corregidores,alcaldes[...]de todas las ciudades, villas y lugares de nuestros reinos, y a las aljamas de los judíos y a todos los judíos y personas singulares, de cualquier edad que sean[...]salud y gracia.

Sepades e saber debedes que porque Nos fuimos informados que hay en nuestros reinos algunos malos cristianos que judaizaban de nuestra Sancta Fe Católica, de lo cual era mucha culpa la comunicación de los judíos con los cristianos, en las Cortes de Toledo de 1480 mandamos apartar los judíos en todas las ciudades, villas y lugares de nuestros reinos, dándoles juderías y lugares apartados donde vivieran juntos en su pecado, pensando que se remorderían; e otrossi ovimos procurado que se ficiese Inquisición, [...]por la que se han hallado muchos culpables, según es notorio. Y consta ser tanto el daño que se sigue a los cristianos de la comunicación con los judíos, los cuales se jactan de subvertir la fe católica, que los llevan a su dañada creencia [...]

procurando de circuncidar a sus hijos, dándoles libros para escribir y leer las historias de su ley [...] persuadiéndoles de que guarden la ley de Moisés, faciéndoles entender que no hay otra ley nin verdad sino aquella; lo cual todo consta por confesiones de los mismos judíos y de quienes han sido pervertidos, lo cual ha redundado en oprobio de la Fe Católica.

Por ende, Nos, en concejo e parescer de algunos prelados, e grandes e caballeros, e de otras personas de ciencia e de conciencia, aviendo avido sobrello mucha deliberación, acordamos de mandar salir a todos los judíos de nuestros reinos, que jamás tornen; e sobrello mandamos dar esta carta por la cual mandamos[...]que fasta el fin del mes de julio que viene salgan todos con sus fijos, de cualquier edad que sean, e non osen tornar [...] bajo pena de muerte.

E mandamos que nadie de nuestros reinos sea osado de recibir, acoger o defender pública o secretamente a judío nin judía pasado el término de julio[...]so pena de confiscación de todos sus bienes. Y porque los judíos puedan actuar como más les convenga en este plazo, les ponemos bajo nuestra protección, para que puedan vender, enagenar o trocar sus bienes. Les autorizamos a sacar sus bienes por tierra y mar, en tanto non seya oro nin plata, nin moneda nin las otras cosas vedadas. Otrossí mandamos a nuestros alcaldes, corregidores[...] que cumplan y hagan cumplir este nuestro mandamiento. Y porque nadie pueda alegar ignorancia mandamos que esta Carta sea pregonada por plazas e

mercados.”

Dado en Granada, a treinta y uno de marzo de 1492.

Tras la lectura del texto individual, invitando a los alumnos a subrayar, a anotar ideas al margen, se comienza a hacer la rutina. Se puede hacer una lluvia de ideas en la que se invita a los alumnos a pensar posibles personas a las que afecta el texto que se ha leído. El profesor puede sugerir estos puntos de vista en caso de que no sean aportados por los alumnos:

- El del judío que lleva toda vida en la Península y que es hijo durante varias generaciones de habitantes de la Península.
- El del Corregidor que debe hacer cumplir este mandato.
- El de los Reyes Católicos.

Se invita a los alumnos ahora a escribir siguiendo unas fórmulas preestablecidas que marca la rutina original (Visual Thinking Project, 2008):

- Pienso acerca del tema de la expulsión de los judíos desde el punto de vista de (poner el que le haya tocado).
- “Yo pienso que...” Se invita a los alumnos a tratar de meterse en la “piel” del personaje que le ha tocado. Para contar el tema desde su punto de vista. Se invita a los alumnos a dramatizar, a ser un artista interpretando ese

personaje.

- Posteriormente se termina con esta fórmula: “Una pregunta que tengo desde este punto de vista es...”
- Y finalmente se invita a la metacognición haciendo esta pregunta a los alumnos: “¿Que nuevas ideas tienes acerca del tema que no tenías antes? ¿Qué nuevas preguntas o perspectivas o puntos de vista se te ocurre llevar a cabo a partir de esta experiencia?”

Posteriormente se invita a los alumnos a agruparse por roles (judíos, cristianos, autoridades...) y elaborar bien sus argumentos compartiendo lo que han escrito. Cuando los alumnos hayan preparado sus personajes se llevan a cabo, según las diferentes posturas, mediante un debate, o un diálogo entre los diferentes personajes, como si estuvieran ellos realmente presentes en el aula. Se les invita a actuar realmente (tipo simulaciones, juegos de rol, teatro...). Es interesante buscar la manera de que las ideas que los alumnos representen se puedan grabar o sintetizar en pequeños papeles que puedan hacerse visibles en el aula.

6. Agradecimientos

En este artículo se ofrecen pautas y guías para poner en marcha las rutinas de pensamiento en la clase de Historia. En posteriores estudios sería interesante desarrollar un estudio empírico que pudiera corroborar o desmentir lo que se

expone en este artículo, para ver si realmente las rutinas de pensamiento redundan en la comprensión de la Historia.

Pensamos que una nueva vía de trabajo e investigación podría partir de la pregunta: ¿cómo desarrolla el pensamiento histórico la comprensión de la causalidad por parte de los alumnos de ESO? No olvidemos que una de las características más interesantes que hemos descrito del pensamiento formal es precisamente establecer relaciones de causalidad entre diferentes elementos sin necesidad de tenerlos físicamente delante (Piaget, 1991).

También se podría profundizar abriendo nuevos campos en el pensar histórico, que ayudara a los alumnos a no ser meros espectadores de la Historia, sino actores y actrices de una disciplina que sabemos que está siempre en continua construcción (Prats y Santacana, 2011). Profundizar en esta relación (rutinas de pensamiento – Historia), ofrecerá a los alumnos cotas más altas de estima por esta apasionante asignatura.

Esta relación tiene consecuencias y aplicaciones prácticas muy útiles para la mejora de la práctica docente. Los profesores de Historia pueden echar mano de estas sencillas rutinas que van calando y entrenando a los alumnos en un modo diferente de abordar la materia. Es cierto que si se empieza a utilizar este sistema, especialmente con alumnos mayores puede ofrecer más resistencias, pero si se aprovecha la natural inclinación de los alumnos adolescentes a

hacerse preguntas, a entrenarse en el “recién estrenado” pensamiento formal, cuanto más pequeños son, se puede lograr que ese entrenamiento ayude a pasar fácilmente del pensamiento “intuitivo” que puede dar lugar a error, al pensamiento racional.

Por último, como docentes, podemos abrir una nueva vía de investigación: la evaluación. ¿Cómo evaluar el pensamiento de los alumnos? De modo especial si lo que queremos conseguir es que sigan pensando. En el mismo momento de valorar con una nota numérica un pensamiento, lo estamos “matando”, pues cohibiremos su desarrollo en pos de una mejor calificación. La pregunta de una nueva posible investigación podría ser algo parecida a “¿Es posible usar las rutinas de pensamiento como instrumento de evaluación de la asimilación de los contenidos de la Historia?” O por el contrario... “¿Son las rutinas de pensamiento solamente una herramienta didáctica que no tiene posibilidades para la evaluación?”

Adelantamos ya que habría que hacerse conscientes de dónde se ponen los acentos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje que manejamos como docentes. Para nosotros, el acento debe estar puesto en el aprendizaje y no en la evaluación, pues como dice un viejo proverbio inglés: “No por mucho pesar al cerdo, éste engorda más”. Sin embargo, y siendo honestos, es cierto que el interés por las notas, si bien constituye un elemento de motivación extrínseca, puede ser principio de conocimiento.

Como se aprecia, esta puede ser una vía poderosa para continuar profundizando en el uso de las rutinas de pensamiento en el día a día de la labor dentro del aula.

En el fondo, nuestro mayor reto, es precisamente crear mentes libres que sean capaces de comprender la Historia para crear un futuro diferente, más humano y más justo. Ese es el sueño del profesor de Historia y la manera de recrear el pasado para que el futuro sea mejor, sembrando pasión por conocer en sus alumnos. Ese es nuestro deseo.

7. Referencias bibliográficas

- Abril, C. (2013). Convocando un espíritu creativo e innovador en la preparación de educadores de música. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (1), 9-18.
- Bahón, J. (2014). Enseñar a pensar. *Crítica* (993), 63-68.
- Bain, K. (2012). ¿Qué es la buena enseñanza? . *Revista de Educación*, 4(4), 63-74.
- Barnes, B. (2016). Making it Explicit: The role of explicitness in fostering critical thinking development. *The National Teaching and Learning Forum*, 25 (2), 6-8.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Carrasco, C. J., Molina, J. O., & Puche, S. M. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la Historia en el S. XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 05-27.
- Cifuentes, J. E. (2015). Enseñanza para la comprensión: opción para mejorar la educación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9 (1), 70-81.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Ennis, R. H. (30 de enero de 2016). *The College at Brockport*. Recuperado el 10 de abril de 2016, de http://digitalcommons.brockport.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1624&context=ehd_theses
- Feito, R. (2001). Teorías sociológicas de la educación. En M. Rodríguez C., *Temas de Sociología 1* (págs. 421-436). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Londres: Bantam Books.
- González Zaragoza, M. J. (2015). Enseñar a pensar. *Revista Pirineos* (11), 107-111.
- Iglesias, E. B. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica* 11 (3), 125-146.
- Marina, J. A. (2014). *El talento de los adolescentes*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, A. B. (2005). Razones y consecuencias de una decisión controvertida: la expulsión de

- los judíos de España en 1492. *Kalakorikos*, 10, 9-36.
- McCurry, D. (23 de septiembre de 2013). *The Research Digest*. Recuperado el 10 de abril de 2016, de <http://www.qct.edu.au>
- Monfort, N., Pagès, J., & Santiesteban, A. (2012). ¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado. La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 53-72.
- Mora, F. (2015). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morales, M. Y., & Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación del aprendizaje. *Infancias Imágenes* 14 (2), 89-100.
- Moreno, J.R. et al. (2014). La formación de maestros en Historia a través del las tecnologías y el trabajo colaborativo. *XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. El reconocimiento docente*. Alicante: Universidad de Alicante, 760-770.
- Murphy, J. (2011). *Más de 100 ideas para enseñar Historia. Primaria y Secundaria*. Barcelona: Grao.
- Oliva Delgado, A. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 239-254.
- Paul, R. & Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico.
- Perkins, D., & Tishmann, S. J. (1998). *Un aula para pensar: Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Phol, M. (2011). Developing a Classroom Culture of Thinking: A Whole School Approach. *TEACH Journal of Christian Education*, 5 (1), 08-09.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (Coord). (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Prats, J., & Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Prats, J., *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Barcelona: Graó.
- Restrepo, L. A. (2004). El oficio del historiador. *Historia y sociedad* (10), 35-48.
- Ritchhart, R. (2011). The Real Power of Questions. *Creative Teaching and Learning*, 2 (4), 8-12.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.

Sáiz Serrano, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 (12), 43-66.

Salmon, Á. K. (2015). El desarrollo del pensamiento en el niño para escuchar, hablar, leer y escribir. *Revista Leer, Escribir, Descubrir*, 1 (2), 2-12.

Santrock, H. J. (2003). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. Madrid: McGraw Hill.

Toro Villarroya, A., & Arguis Molina, M. (2015). Metodologías Activas. *A tres bandas* (38), 69-77.

Torrallba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Vera Muñoz, M. I. (2013). El desarrollo del pensamiento visible en la enseñanza de la Historia en alumnos de Magisterio. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (págs. 745-752). Alicante: Universidad de Alicante.

Visual Thinking Project. (2008). *Visible Thinking Project*. Recuperado el 26 de abril de 2016, de Visible Thinking Project: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html