

# El tratamiento de la información y competencia digital (TICD) en la enseñanza-aprendizaje de la historia en bachillerato

Luis Miguel Acosta Barros

Aprender en la actualidad exige contemplar de forma prioritaria el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). A día de hoy resulta preciso emplear apropiadamente éstas, especialmente Internet, para encontrar y estar en condiciones de usar la información que permita enfrentarnos a la solución de problemas de la vida real. Se trata de una necesidad creciente y que ha sido recogida en los diseños curriculares base de primaria y secundaria en España a través de la denominada competencia de tratamiento de la información y competencia digital (TICD), una de las competencias básicas cuyo desarrollo ha de ser atendido por la enseñanza obligatoria común a todos los ciudadanos. En cambio, no hay una recepción general y detallada en bachillerato del aprendizaje por competencias. Ha sido cada comunidad autónoma, en el ámbito de su normativa de desarrollo curricular, la que en su caso ha considerado o no oportuno contemplarlo, sin pautas o principios generales obligatorios impuestos desde la legislación básica del Estado.

## Precedentes

Con anterioridad a que el currículo base español contemplase el aprendizaje por competencias, incluida la de TICD, ya había aportaciones teóricas relevantes sobre la necesidad de incorporar la tecnología a los procesos formativos reglados en las enseñanzas básicas. No obstante, hasta hace apenas unos años el término de referencia empleado era el de **alfabetización**, tanto de profesores como de estudiantes, no el de competencia, al referirnos al uso de TIC en enseñanza-aprendizaje (E-A).

El término alfabetización, de éxito en la segunda mitad del siglo XX, se popularizó gracias a su incorporación a documentos oficiales de la UNESCO, como el de *Normalización Internacional de Estadísticas educativas* (Vivancos, 2008: 29-30). No obstante, su aplicación no contemplaba inicialmente el uso de la tecnología como conocimiento imprescindible, circunstancia que varió de forma significativa a partir de los años setenta. En ese contexto se llegaron a identificar hasta tres alfabetizaciones en mayor o menor medida vinculadas directamente con lo que hoy conocemos como TICD: la comunicativa mediática, la informacional y la TIC.

La **alfabetización en comunicación mediática** se define a partir de la necesidad que tiene cualquier ciudadano de discernir el significado de los mensajes emitidos por los medios de comunicación audiovisuales, aunque en una formulación más amplia incluye también las dimensiones de creación y producción, no sólo las de interpretación y comprensión. También denominada alfabetización audiovisual, en inglés *media literacy*, ha sido objeto de definición por diversas instancias, entre las que destacamos las aportadas por la UNESCO (*Declaración de Grunwald*, 1982) y la Unión Europea (*Directiva Europea sobre Servicios Audiovisuales*, 2007/65/EC). Esta última define la alfabetización en comunicación mediática casi exclusiva-

mente desde la perspectiva comprensiva y de consumo, como la que “abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios” (definición tomada de Vivancos, 2008: 33). Más completa es la que aporta Ferrés (2007) desde el campo de la investigación, como “la capacidad del individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica, las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla”. Hoy resulta difícil comprender esta alfabetización o la comprensión de las habilidades y las destrezas que aborda desligadas de las TIC. Los *mass media* utilizan soporte digital y la comunicación que plantean, en buena medida, está mediada por ordenadores.

De otra parte, la **alfabetización informacional (Alfin)** se vincula desde sus orígenes, años setenta, a la mediación tecnológica. La alfabetización informacional persigue la adquisición de habilidades de tratamiento de la información: búsqueda, selección, procesamiento y comunicación para transformarla en conocimiento aplicando tecnologías apropiadas (Vivancos: 35).

La penetración de unos años a esta parte de la *sociedad red* ha situado en una posición preeminente este tipo de alfabetización; en este sentido también ha sido importante la relación que se ha establecido entre ésta y las necesidades de formación a lo largo de la vida de los nuevos ciudadanos (Declaración de Alejandría, 2005), el multiculturalismo, la superación de las desigualdades de orden económico y social a nivel mundial, etc. La Declaración de Praga de 2003, *Hacia una sociedad alfabetizada en información*, define *Alfin* como “el conocimiento de las propias necesidades y problemas con la información, y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas” (tomada de Vivancos: 36). Antes de la reciente extensión del aprendizaje situado (aprendizaje por competencias) como referencia de desarrollo curricular en las instituciones de enseñanza obligatoria de buena parte del mundo, hubo ya algunas experiencias pioneras de incorporación consciente de esta alfabetización en los programas de formación, principalmente en los países anglosajones (Vivancos: 37-38).

Finalmente, en el caso de la **alfabetización en TIC**, a diferencia de las dos anteriores que se enfocaban respectivamente a los lenguajes de comunicación y los procesos de cognición desde el uso de la información, la referencia la constituyó la irrupción de un medio tecnológico concreto, el ordenador, y la necesidad de aprender sobre él (*Computer Literacy*). La extensión del uso de Internet desde los noventa supuso ya la aparición de necesidades de formación vinculadas al uso de las TIC como recurso, especialmente desde la dimensión de transmisión de información y uso de herramientas de comunicación, para ahora encontrarnos ya en un estadio superior, de percepción de éstas como oportunidad para aprender más y mejor desde un planteamiento de impregnación de las tecnologías digitales en la formación, tema que ha dado lugar incluso a la reformulación del concepto TIC como tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) (Sancho Gil, 2008: 23; Vivancos, 2008: 40).

La relación que se plantea en el estadio final, de impregnación, entre TIC y su uso autónomo por el sujeto que aprende, nos ayuda a ver esta alfabetización, y por ende el desarrollo de la competencia informacional y digital, como la necesidad del ciudadano de hoy de “apoderarse” de la tecnología para el aprendizaje propio (Mominó, Sigalés y Meneses, 2007: 24-25). No se puede producir y comunicar conocimiento propio sin tratar adecuadamente la información disponible, y hoy tratar información es algo indisoluble del uso eficaz de las redes, en especial Internet. De hecho, es la propia revolución social en la que nos encontramos, que

nos lleva hacia la *sociedad del conocimiento*, la que reinterpreta la alfabetización TIC en términos que la vinculan estrechamente con la alfabetización informacional y la mediática en un todo común (Area, 2008: 10).

El proceso de evolución de cómo entender la alfabetización en TIC, especialmente en los últimos quince años, ha dado lugar a propuestas concretas de comprensión y/o acreditación: *Unesco* (1994 y 2002), *Certificación Europea de Informática de usuario*, *B21*, *C21*, *PISA*, etc. Nuestra atención, no obstante, se va a centrar en dos (B21 y PISA). Esta elección se justifica fundamentalmente porque abordan el concepto de alfabetización en TIC desde una perspectiva alejada de la estandarización de usos técnicos; destacan ambas, desde presupuestos diferentes, por contemplar una interpretación de la tecnología digital desde su aplicación a los procesos de construcción de conocimiento a partir del tratamiento de la información.

En Francia se instauró en el año 2000 un doble sistema de certificación de alfabetización TIC para estudiantes (B21) y profesores (C21). Para el primero de ellos se identificaron cinco dominios o dimensiones, y tres niveles de competencia (primaria, secundaria obligatoria y bachillerato). Los dominios definidos abarcan habilidades diversas relacionadas con la creación, la producción y el tratamiento de datos, documentos, el uso de las TIC y particularmente Internet para comunicarse, el desarrollo de actitudes de responsabilidad social sobre el uso de la tecnología (**ciudadanía digital**). Se parte de una fundamentación contextual, que sitúa a las TIC como medios para el aprendizaje y el desarrollo social.

De otra parte pero con similar fundamentación, el programa PISA de la OCDE propone seis dimensiones para la evaluación de la denominada alfabetización TIC (*ICT Literacy*) al final de la enseñanza obligatoria. En este caso la formulación también se hace desde una concepción operativa del uso de las TIC en E-A vinculada a los procedimientos de tratamiento y gestión de la información, de una parte, y construcción y comunicación del conocimiento, de otra (véase tabla 1).

Dimensiones	Descripción
Acceder	Conocer y saber cómo obtener y/o recuperar información.
Gestionar	Organizar la información en categorías y sistemas de clasificación.
Integrar	Interpretar, sintetizar, comparar y contrastar la información utilizando formas similares o diferentes de representación.
Evaluar	Hacer juicios razonados acerca de la calidad, la pertinencia, la utilidad y la eficiencia de la información.
Construir	Generar nuevos conocimientos e información mediante la adaptación, la aplicación, el diseño, la invención, la representación o la edición de la información. tinencia, la utilidad y la eficiencia de la información.
Comunicar	Difundir y compartir información y conocimientos con diferentes personas y/o grupos. la adaptación, la aplicación, el diseño, la invención, la representación o la edición de la información. tinencia, la utilidad y la eficiencia de la información.

Tabla 1. Dimensiones y descriptores de la alfabetización TIC (ICT Literacy) en PISA al final de enseñanza obligatoria. Tomado de Vivancos (2008: 45)

## Definición y dimensiones de la competencia TICD desde la ESO

La perspectiva competencial centra la atención en el saber hacer pero desde una interpretación contextual y estratégica del aprendizaje. Se trataría en el caso del TICD, igual que con motivo de otras competencias, de reconocer en el sujeto evaluado la capacidad para movilizar sus conocimientos y transferir sus aprendizajes a la resolución de una tarea, un problema real. Sólo se puede ser competente en el ámbito de la aplicación, y en el caso de la esfera de conocimiento que abordamos, la tecnológica, esto implica saber **usar la tecnología desde un planteamiento estratégico que permita enfrentarse a problemas que precisen tratar la información, producir conocimiento y transmitirlo**. Por tanto, el TICD es mucho más que la pericia de uso de los recursos o la aplicación de destrezas a procesos formales de tratamiento de datos, pero sus límites en relación con otras competencias son difíciles de trazar (Marco Stiefel, 2008: 19).

Las aportaciones de las definiciones de alfabetización mediática, informacional y TIC han sido determinantes en la formulación del concepto de competencia digital por parte de la Unión Europea, como competencia clave para el aprendizaje permanente en la *Recomendación COM (2005) 548 Final*, y de la de tratamiento de la información y competencia digital en el *Real Decreto 1631/2006 de enseñanzas mínimas de secundaria obligatoria* en España. Vamos a utilizar en este apartado únicamente estas dos aportaciones ampliamente aceptadas, sin olvidar que, tal como hemos apuntado, no hay una definición oficial de referencia para esta competencia ni de ninguna otra en el currículo base español en bachillerato, con independencia de la existencia de algunas contribuciones en el ámbito autonómico, desde planteamientos y sistemática bastante singulares, casos por ejemplo de Cataluña, País Vasco, etc.



Blog de estudiante en clase de Historia del Mundo Contemporáneo. Bachillerato

Si nos centramos en las dos definiciones de referencia, las de la UE y el Ministerio de Educación español, reconocemos la existencia de un planteamiento común y algunas diferencias menores. Desde la Unión Europea se define la competencia digital –sin recoger en la denominación referencia explícita al tratamiento de la información, aunque sí en la descripción– como el “uso seguro y crítico de las TIC para el trabajo, el ocio y la comunicación”. Esto implicaría en el ciudadano “usar los ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (definición tomada de Vivancos, 2008: 55). El Ministerio de Educación en España, por su parte, sí explicita la acepción de tratamiento de información en el término que la define. Para éste, el TICD se define como “dis-

poner de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse". La competencia digital, en cualquiera de las dos definiciones recogidas, recoge las tres alfabetizaciones, pero subraya especialmente una concepción contextual y aplicada, especialmente en la propuesta curricular ministerial, del conocimiento de la tecnología para aplicarse en los procesos de producción de conocimiento (Vivancos: 56-57).

Aunque el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas del Estado para bachillerato no contempla de modo específico un diseño base centrado en el aprendizaje por competencias, nada impide que en la concreción curricular que haga cualquier profesor y/o institución formativa pueda tenerlo en cuenta, más en el caso de aquellas comunidades autónomas en cuyos currículos sí se contempla, caso por ejemplo de Canarias. En este sentido también creemos que puede seguir siendo útil, a efectos de una concreción curricular que recoja en bachillerato el aprendizaje por competencias y particularmente el desarrollo del TICD, tener en consideración propuestas de dimensiones de la competencia y descripción de éstas ya hechas para el marco de la enseñanza secundaria obligatoria. Se trataría, en buena medida, de lograr una generalización (reconocimiento seguro e incontrovertido de presencia de los indicadores de referencia a través de la evaluación) y ampliación de las destrezas y las habilidades asociadas a la competencia, particularmente de las vinculadas con las dimensiones de transformación de la información, de una parte, y de comunicación y colaboración, de otra. Destacamos, entre varias propuestas posibles, las realizadas por el profesor Vivancos (67-68) y por el proyecto Medusa y el ICEC (Instituto Canario de Educación y Calidad) en 2008.

Vivancos destaca la existencia de las siguientes dimensiones de TICD en enseñanza obligatoria:

- *Cognitiva*. Conforme a nuestra concepción del aprendizaje, la competencia digital favorece la adquisición de capacidades cognitivas y facilita la construcción de conocimiento individual y compartido.

- *Comunicacional*. Se desarrollan criterios sobre la selección de fuentes, contenidos, el uso de herramientas de comunicación.

- *Colaborativa*. Desarrolla destrezas y habilidades necesarias para capacitar al estudiante para la gestión del conocimiento desde el trabajo colaborativo.

- *Creativa-innovadora*. Sitúa al estudiante como productor original de contenidos para compartirlos a través de la comunicación, las redes... Se supera la percepción tradicional en E-A dominada por la transmisión de información por el docente y la recepción pasiva por el discente, y cuyos mensajes meramente ha de decodificar.

- *Axiológica-ética*. Promueve el desarrollo de la ciudadanía digital y un uso seguro, respetuoso y crítico de recursos, redes...

- *Tecnológica-instrumental*. Centrada en la capacitación tecnológica, la adquisición del dominio instrumental para trabajar intelectualmente, comunicarse y crear.

Desde la perspectiva del currículo de Canarias y por parte de Medusa y el ICEC se han propuesto dimensiones de reconocimiento del TICD junto a una mínima descripción para ESO. Se trata de un modelo bastante sólido y que facilita mucho

la propuesta de indicadores para la evaluación. Tal vez su debilidad estriba en recoger sólo de forma tangencial las habilidades y las destrezas vinculadas al uso ético de los medios, aspecto que consideramos importante. Las dimensiones y descripciones propuestas son:

- *Búsqueda y selección.*

Disponer de habilidades para buscar, evaluar y seleccionar información haciendo uso de recursos tecnológicos.

Disponer de habilidades para establecer estrategias de búsqueda.

Analizar de forma crítica la información que aportan las TIC.

Seleccionar de forma crítica implica: buscar, escoger, juzgar, valorar, comparar, sintetizar, precisar, contrastar...

- *Organización y almacenamiento.*

Adquirir habilidades para establecer esquemas organizativos que permitan procesar, clasificar, almacenar y gestionar la información.

Utilizar las TIC para procesar y gestionar adecuadamente información abundante y compleja.

- *Creación y transformación.*

Adquirir las habilidades necesarias para el desarrollo del pensamiento creativo, transformación y reelaboración de información.

Incorporar diferentes destrezas en la transmisión de la información en distintos soportes una vez tratada.

Evaluar y seleccionar innovaciones tecnológicas en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

Comprender e integrar la información en los esquemas previos de conocimiento.

Adquirir destrezas de razonamiento para organizar, relacionar, analizar, sintetizar y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel con la información obtenida.

Aprovechar las posibilidades que ofrecen, para emplear diversos recursos expresivos que incorporen diferentes lenguajes y técnicas expresivas para comunicar la información y los conocimientos adquiridos.

Generar producciones responsables y creativas.

Como herramienta de trabajo intelectual, objetivos y fines de aprendizaje, trabajo y ocio previamente establecidos.

- *Comunicación y colaboración.*

Utilizar las TIC para comunicarse y trabajar en entornos virtuales colaborativos.

Participar en comunidades de aprendizaje, formales e informales mediante el uso de sistemas digitales. TIC

Disponer de habilidades para comunicar información usando distintos medios y formatos.



Blog de aula. Trabajo colaborativo en red de una Webquest de Historia. Bachillerato.

Otro aspecto a considerar es el de la relación del TICD con otras competencias. Vivanco (2008: 58-59) destaca la existente con la comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, competencia social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. En el caso concreto de nuestro interés, tanto de los contenidos (historia) como de la visión de las TIC como oportunidad para promover un cambio de estilo de aprendizaje (colaborativo), resultan especialmente relevantes las relaciones que se pueden establecer con:

- **Competencia social y ciudadana.** Destaca la contribución de las TIC a la comprensión de la realidad social y al ejercicio de la ciudadanía. Son cauce para “participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas”.

- **Competencia cultural y artística.** Las TIC operan también como vía para percibir, comprender y comunicar manifestaciones culturales y artísticas, incluidas, claro está, las correspondientes al patrimonio histórico. Entre las destrezas vinculables al empleo de las tecnologías, además ha de incluirse las de producción, y entre éstas, “la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo”.

- **Competencia para aprender a aprender.** Promueve la mejora del aprendizaje por los discentes. Destaca la aplicación de estrategias y técnicas de estudio, entre ellas, “las de trabajo cooperativo y por proyectos, de resolución de problemas, de planificación y organización de actividades y tiempo de forma efectiva, o del conocimiento sobre los diferentes recursos y fuentes para la recogida, selección y tratamiento de la información, incluidos los recursos tecnológicos”.

- **Autonomía e iniciativa personal.** Estrechamente vinculada a la anterior y, por ende, al TICD y el centro mismo de atención de la investigación. Se requiere una “actitud positiva hacia el cambio y la innovación”. Ante la necesidad de aplicar conocimientos a nuevas situaciones, se destaca que se ha de estar en condiciones de “reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar



comunicación...), las interactivas (recursos con posibilidad de interacción, sea en DVD, formato web, etc.), y las colaborativas (comunidades virtuales, sobre todo)".

Según nuestra interpretación, se intenta dar cierta apariencia de disociación a lo que realmente se configura como una sola competencia, pues las habilidades específicas correspondientes a la segunda vertiente, la que se presenta como digital, de hecho, resultan poco comprensibles sin su vinculación a los procesos de tratamiento de información y construcción de conocimiento, salvo que interpretemos la competencia digital desde la perspectiva de la mera interacción con el medio tecnológico sin consideración contextual con la producción de conocimiento. Esta tendencia divisoria, creemos, puede justificarse en estos niveles de enseñanza no obligatoria por el interés que hay desde las disciplinas tecnológicas, por ejemplo la informática, por subrayar su singularidad, su orientación al aprendizaje sobre el uso de las TIC sin vincularlo a aplicación concreta de tratamiento de información, orientación que no compartimos en modo alguno.

No obstante, desde la perspectiva de la defensa que hacemos de la alfabetización en TIC en términos de desarrollo de competencia para utilizar los medios de forma intencional y eficaz en el aprendizaje, pensamos que la segunda faceta de la competencia definida legalmente en Canarias, la propiamente digital, la definición legal y la descripción hecha con motivo del análisis del TICD como competencia básica, aportan suficientes [falta algo] para sostener la interpretación instrumental de ésta en relación con la informacional desde la descripción de la dimensión de comunicación y colaboración que ya aparecía en la propuesta de Medusa-ICEC para ESO y que consideramos perfectamente aplicable a bachillerato. Más atención, ante la parquedad del currículo oficial, nos merecía la descripción del componente de tratamiento de la información y construcción de conocimiento. En este sentido nos atrevemos a formular una propuesta provisional más detallada de descripción de las habilidades y capacidades aportadas en la definición del currículo oficial y que bien puede ser la base de desarrollo de estrategias didácticas concretas promotoras del desarrollo del TICD desde la E-A de la historia en bachillerato (tabla 4).

Finalmente, también hemos considerado la recepción de la competencia de tratamiento de la información y competencia digital en los currículos de las asignaturas de contenido histórico en bachillerato: Historia de España e Historia del Mundo Contemporáneo. Los mapas representados en las tablas 2 y 3 reflejan la recepción del TICD para cada uno de ellos en las orientaciones epistemológicas y metodológicas contenidas en la introducción, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación y su explicación.

Con carácter general, en ambos currículos se hace una integración limitada y desigual de competencia, en sintonía con la que globalmente se da con ésta y las restantes competencias generales en el conjunto de materias de bachillerato. Hay, eso sí, una preocupación relevante por el uso de las TIC en los procesos de tratamiento de información y se toma en consideración su idoneidad para promover cambios metodológicos hacia la aplicación de técnicas didácticas más centradas en el estudiante, de aprendizaje colaborativo, con la posible introducción de técnicas propias del método de investigación histórico. No obstante, la incorporación de las TIC y del TICD se hace desde un planteamiento, según nuestro criterio, demasiado voluntarista, que la sitúa más en justificaciones motivacionales o de conveniencia en relación con la accesibilidad a las fuentes que como exigencia de la formación de los estudiantes vinculada a su necesidad de *apoderamiento de los medios* para mejorar su aprendizaje. Esta interpretación limitada se hace muy visible en la introducción al currículo de Historia de España. De otra parte, en los criterios de evaluación se plantea una injustificada diferencia entre Historia del Mundo Contemporáneo (1º) y de España (2º). En el primer caso no se contempla la obligación de evaluar los procesos de producción y comunicación con TIC, entendemos que especialmente en red, y sólo se centra en la obtención y el tratamiento de la información.

## Introducción

La utilización de fuentes y tecnologías de la información y la comunicación posibilita el manejo de la mayor cantidad posible de recursos disponibles, desde los materiales proporcionados por las fuentes primarias o secundarias, en los distintos soportes, hasta los documentos elaborados como el tratamiento y exposición de análisis, estudios o conclusiones.

## Objetivos

Buscar, seleccionar, interpretar y relacionar información procedente de fuentes históricas diversas (literarias, materiales, artísticas, orales, escritas, audiovisuales, etc.), en especial las proporcionadas por las TIC, incluidas entre éstas las de tipo interactivo y colaborativo. Tratar esa información de forma conveniente según los instrumentos propios de la historia, obteniendo hipótesis explicativas de los procesos históricos estudiados y comunicarla con un lenguaje correcto que utilice la terminología histórica adecuada.

## Contenidos

### I. Contenidos comunes

Búsqueda, obtención, selección, tratamiento y utilización de forma crítica de información de fuentes diversas (literarias, materiales, artísticas, orales, escritas, audiovisuales, etc.), en especial las proporcionadas por las TIC, incluidas entre éstas las de tipo interactivo y colaborativo. Análisis de interpretaciones historiográficas distintas sobre un mismo hecho o proceso, con el contraste de los diferentes puntos de vista.

### Criterios de Evaluación

Obtener y analizar información sobre el pasado a través de fuentes diversas, en especial las proporcionadas por las TIC, incluidas entre éstas las de tipo interactivo y colaborativo, valorar su relevancia y establecer relaciones con los conocimientos adquiridos, empleando adecuadamente la terminología de la materia y reconociendo la pluralidad de percepciones e interpretaciones que puede tener una misma realidad histórica.

Este criterio pretende verificar la capacidad de los alumnos y las alumnas para utilizar informaciones sobre el pasado y extraer conclusiones

Tabla 2. Recepción del TICD en el currículo de historia del mundo contemporáneo (Bachillerato, Canarias). Elaboración propia.

## Introducción

El estudio de la Historia de España en Bachillerato debe acometerse a través de las fuentes primarias y secundarias adecuadas al nivel del alumnado. La utilización en la práctica docente de las TIC puede constituir un soporte educativo competente que no relega otros más tradicionales. La incorporación de estos recursos a través de la programación puede ser aconsejable por parte del docente, ya que su efectividad posibilita una eficaz herramienta de búsqueda, permite una más completa elaboración y presentación de trabajos y sirve por lo general para despertar el interés del alumnado. Se recomiendan, en fin, la enseñanza basada en la resolución de tareas, el trabajo cooperativo y solidario (blogs, foros...) y las presentaciones digitales, que podrían formar parte de la evaluación.

## Objetivos

Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, especialmente la proporcionada por las TIC, empleando las potencialidades interactivas y colaborativas de éstas, y utilizar esa información de forma crítica para la comprensión de procesos y hechos históricos.

## Contenidos

### I. Contenidos comunes

Búsqueda, selección, análisis e interpretación de información procedente de fuentes primarias y secundarias: textos, mapas, testimonios orales, manifestaciones materiales, culturales y artísticas, gráficos y estadísticas, prensa, medios audiovisuales, así como la proporcionada por las TIC, tanto en su vertiente de transmisión de información como en las de interacción y colaborativa (blogs, foros...).

### Criterios de Evaluación

Conocer y utilizar las técnicas básicas de indagación y explicación histórica, recoger información de diferentes tipos de fuentes, especialmente las proporcionadas por las TIC, participando en los espacios de interacción y colaborativos relacionados con la materia, valorando críticamente su contenido, y expresar el resultado utilizando con rigor la terminología histórica y el lenguaje adecuados.

Este criterio pretende comprobar si el alumnado ha adquirido las habilidades necesarias para seleccionar, analizar y explicar la información que aportan las fuentes de documentación histórica, en especial los textos, los mapas, los datos estadísticos y las imágenes, así como su participación dirigida por el profesorado en ámbitos tecnológicos de interacción (formato Web, DVD, etc.) y colaborativos (foros especializados, blogs...), empleando la terminología adecuada a su nivel. Igualmente se pretende constatar la destreza de los alumnos y alumnas para elaborar e interpretar mapas conceptuales referidos tanto a procesos como a situaciones históricas concretas.

Tabla 3. Recepción del TICD en el currículo de historia de España (Bachillerato, Canarias). Elaboración propia.

Habilidades y capacidades	Descripción
Buscar	Hacer algo para hallar fuente de información: comportamiento activo intencional conforme a algún método. Aplicación de tópico de búsqueda.
Seleccionar	Escoger, elegir una fuente de información conforme a un criterio de utilidad.
Ordenar	Colocar, disponer de la información de forma tal que pueda ser reutilizable.
Contrastar	Comparar las fuentes (al menos a partir de una mínima aproximación a significados contenidos en ellas) en búsqueda de diferencias: determinar la mejor opción o las mejores opciones conforme a un objeto.
Analizar e interpretar	Distinguir y separar partes o elementos de la fuente objeto de tratamiento; descubrir los significados pretendidos por el autor (en su contexto, circunstancias, en otras...).
Síntesis	Elaborar un producto original (documento, esquema, ideación estructurada...) a partir del tratamiento previo de la información y centrado en el reconocimiento de ideas básicas del autor.
Elaboración de informes	Producir un producto propio y de utilidad práctica orientado a la aplicación de la información tratada a la superación de un problema, a la interpretación de una situación... y con el fin de comunicarse, transmitirse...

Tabla 4. Propuesta propia de descripción de las habilidades y capacidades referidas al tratamiento de la información en la competencia general de bachillerato (Canarias). *Elaboración propia.*

## BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

AREA MOREIRA, M. (2008). "La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales". *Investigación en la escuela*. 64: 5-17.

FERRÉS PRATS, J. (2007). "La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores". *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*. 29: 100-107.

MARCO STIEFEL, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea y Ministerio de Educación de España.

SANCHO GIL, J. M<sup>a</sup>. (2008). "De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal". *Investigación en la escuela*, 64: 19-30.

SIGALÉS, C.; MOMINÓ, J. M<sup>a</sup>; MENESES, J.; BADÍA, A. (2009). *La integración de Internet en la educación escolar española: situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: Fundación Telefónica. <[http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie09/aplicacion\\_sie.html](http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie09/aplicacion_sie.html)> Consulta 25/07/2010.

VIVANCOS, J. (2008). *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza.