

REFERENCIA: Colomer, J.C., Sáiz, J., & Valls, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recursos tecnológicos en libros de texto de Historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

## COMPETENCIAS HISTÓRICAS Y ACTIVIDADES CON RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA: NUEVOS MATERIALES Y VIEJAS RUTINAS<sup>1</sup>

### HISTORICAL SKILLS AND ACTIVITIES WITH TECHNOLOGICAL RESOURCES IN HISTORY TEXTBOOKS: NEW MATERIALS AND OLD ROUTINES

**Juan Carlos Colomer Rubio**

[juan.colomer@uv.es](mailto:juan.colomer@uv.es)

**Jorge Sáiz Serrano**

[jorge.saiz@uv.es](mailto:jorge.saiz@uv.es)

**Rafael Valls Montés**

[rafael.valls@uv.es](mailto:rafael.valls@uv.es)

Facultat de Magisteri. Universitat de València.  
Avda Tarongers 4, CP. 46022, Valencia (España)

Recibido: 10/04/2018

Aceptado: 14/07/2018

#### Resumen:

El presente estudio examina la utilización de recursos tecnológicos presente en actividades de libros de texto de Historia. Para ello se cuantifica y analiza una muestra de 319 actividades de Educación Primaria (5º Curso) y 246 de Educación Secundaria (2º ESO) contenidas en dos editoriales de difusión estatal. Los resultados reflejan un escaso número de tareas que apelan a recursos tecnológicos en los manuales analizados, así como el desarrollo de estrategias que implican un bajo nivel cognitivo para su resolución. Ello vendría a confirmar que la sustitución de formato de libros de texto –del soporte analógico al digital– no conlleva un cambio en las rutinas escolares y en el planteamiento del modelo de actividades de aprendizaje en manuales escolares de Ciencias Sociales.

**Palabras clave:** Actividades, Ciencias Sociales, libros de texto, Historia, tecnología educativa.

#### Abstract:

The present study examines the use of technological resources present in History textbook activities. To do this, a sample of 319 Primary Education (5th Year) and 246 Secondary Education

---

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto "Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación" (EDU2015-65621-C3-1-R), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y los fondos FEDER de la UE.

(2nd Year ESO) activities contained in two state-run publishing houses are quantified and analyzed. The results reflect a small number of tasks that appeal to technological resources in the manuals analyzed, as well as the development of strategies that imply a low level of cognitive resolution. This would confirm that the substitution of textbook format -from analogue to digital support- does not entail a change in the school routines and in the approach of the model of learning activities in school textbooks of Social Sciences.

**Keywords:** Activities, Social Sciences, textbooks, History, educational technology.

## 1. Introducción

En la actualidad, el libro de texto o manual escolar sigue presentándose como un recurso básico y envolvente en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Geografía-Historia tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Así lo han demostrado investigaciones centradas en la utilización de este recurso dentro de la dinámica de aula (Martínez, 2016) como por su influencia en la cultura escolar en la enseñanza de la Historia (Martínez, Valls y Pineda, 2009). Un material que, como ha destacado Cuesta, contribuye a fijar una tradición fundamental del código disciplinar entendido este como las ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas que orientan la práctica profesional del profesorado. De hecho, tal y como insiste este autor, estos libros ocupan un lugar de primer orden entre los textos visibles que nos acercan a la enseñanza de cualquier disciplina y especialmente la Historia, condicionando las prácticas y formas de enseñanza (Cuesta, 1997: 85).

El libro de texto de Historia puede verse y entenderse como un todo o, por el contrario, como la suma de diferentes partes diferenciadas y combinadas con sentido propio, pues aparte del contenido textual del manual, este recurso se ha visto complementado de actividades, imágenes y otros elementos que pueden ser objeto de investigación desde la didáctica de las Ciencias Sociales (Bel, 2017). En la actualidad, además, la irrupción de los textos escolares en formato digital, por el propio cambio de dispositivo y formato, está cambiando la relación entre docentes y materiales curriculares (Lankshear y Knobel, 2003; Sefton-Green y Sinker, 2000) y la propia percepción que tiene el profesorado de este mundo digital (de Oliveira, Camacho y Gisbert, 2014; Wiley y Ash, 2005).

Es por ello que resulta fundamental un análisis del manual escolar, también en nuevos formatos, en tanto en cuanto orientador de estrategias docentes y constructor de un determinado aprendizaje en el alumnado, especialmente y para el artículo que aquí presentamos: los libros de texto digitales o, concretamente, actividades que apelen a recursos como páginas webs, plataformas on-line generadas por la propia empresa editora u aplicaciones externas creadas o no con una finalidad educativa.

De hecho, la investigación sobre manualística, aplicada a la didáctica de las Ciencias Sociales ha sido una de las preocupaciones de la investigación en este campo hasta fechas recientes (Bel y Colomer, en prensa). Así se han desarrollado, para el caso español, estudios que han abordado desde el análisis de la complejidad cognitiva presentada en diferentes actividades de los manuales (Sáiz, 2011 y 2013; Sáiz y Colomer, 2014) como también aquellas que apelan a fuentes históricas icónicas (Bel, 2017). Tampoco han faltado investigaciones recientes que han abordado el estudio de los manuales desde un ámbito comparativo (Martínez y Gómez, 2017). Encontramos, en cambio, pocos trabajos que se ocupen de la orientación y utilización de las

tareas en los nuevos soportes digitales, aunque conocemos cada vez mejor la forma que ha tenido el profesorado para seleccionarlos en el trabajo de contenidos de Geografía o de Historia (Flores y Rivero, 2014).

Por lo que se refiere al mundo tecnológico, en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y como ya se ha mencionado en otra ocasión (Colomer y Bel, en prensa), la introducción de la proyección cinematográfica o la Televisión en los años 40 del siglo XX, supuso que los libros de texto fueran parcialmente complementados por la utilización de imágenes proyectadas que presentaban una determinada visión del mundo con contenido histórico y con un discurso específico que podía ser trabajado desde el aula (Bellido, 1998: 15). Pese a todo, la incorporación de estos elementos como herramientas didácticas ya planteó una serie de problemáticas asociadas a su composición y tratamiento empírico que fueron estudiadas específicamente en trabajos de Ferro (1980), Sorlin (1992), Caparros (2007) o Gispert (2009) o, desde el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, en estudios de Seixas (1993, 1994), entre otros. La introducción de estos elementos audiovisuales tuvo una incidencia en el papel, cada vez mayor, de la multimedia expositiva en las clases de Historia y de Geografía entendida esta como la que recurre a una combinación de diferentes canales de comunicación (visual, auditivo...) y a una diversidad de tipologías de información (textos, imágenes, animaciones...) (Trepát y Rivero, 2010). Por tanto, esta multimedia incluiría desde sistemas de enseñanza on-line interactiva, hasta proyecciones audiovisuales integradas en la sesión educativa y, especialmente, en los libros de texto.

Tras la inclusión del cine y otros recursos audiovisuales, hubo que esperar a mediados de los años ochenta del siglo XX para observar la incorporación del ordenador en las clases de Geografía e Historia (Rivero, 2009; Romero, 2001). Esta inserción de ordenadores en las aulas se vio complementada por varios programas ministeriales como el proyecto Atenea o Mercurio en la década de los 80, la unión de ambos en el Programa Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación o posteriormente el programa Escuela 2.0 en 2009 (Area, 2008; Romero, 2001). Además, se impulsaron varios centros de formación e investigación educativa como el propio INTEF en 2012 al que le han seguido otras iniciativas de formación reciente como los MOOC (Massive Open Online Course, o cursos online masivos abiertos) del propio instituto.

Esto llevó inexorablemente a un aumento de la inserción de los dispositivos móviles en los centros escolares, muchas veces motivada por la presumible autonomía que daban a los alumnos en la resolución de tareas y las ventajas que otorgaban a los propios profesores en la impartición de los contenidos en un lenguaje accesible a los discentes. Aún hoy, pese a los cambios legales y cierto retroceso en la financiación de este tipo de recursos, detectamos una incorporación de estos dispositivos digitales en las aulas con una progresiva reducción, aunque no desaparición del libro de texto en papel. De hecho, según datos del último informe elaborado por la ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza) en 2014, la producción de textos digitales se ha multiplicado por 30 (de 107 en 2010 a 6.334 títulos en 2014), pero la facturación sólo alcanza el 3,22% de la de los libros de texto editados en papel. Pese a todo, como destaca ANELE, este es el segmento que más crece pues ha pasado de representar el 29,2% de todas las ventas de libros digitales en 2010, al 33,3% en 2013 (ANELE, 2014; Peirats et al., 2015).

Finalmente, la irrupción de Internet en las aulas llevó al desarrollo de actividades concretas insertas en estos nuevos materiales curriculares, como las propias *WebQuest*, entendidas como tareas atractivas desarrolladas por el docente y que los alumnos/as debían cumplimentar administrando su tiempo y las herramientas on-line disponibles. Este tipo de actividades implementadas de forma extensa en nuestro campo fueron los primeros recursos incorporados masivamente tras la incorporación de Internet en los centros escolares (Cózar, 2013; Lee y

Calandra, 2004; Milson, 2002). El desarrollo de la web 2.0 que planteaba una mayor capacidad de interacción con el usuario, dándole al alumno/a la posibilidad –si se estaban utilizando, por ejemplo, espacios wiki o blogs– de generar sus propios materiales y discursos concretos sobre los más variados contenidos supuso también un avance notable, aunque su incorporación en los libros de texto resultó ser más reducida. En la actualidad, la mayoría de editoriales han desarrollado sus propias plataformas educativas, como "LibroMedia" o "AulaVirtual" en el caso de Santillana, o "Edubook" de la editora Vicens Vives que vienen a sustituir progresivamente a los contenidos mostrados en los libros de texto en papel o se relacionan con el mismo de determinada manera.

Pese a todo, el desarrollo de la tecnología digital en nuestro campo de conocimiento, no ha llevado a un aumento de la investigación sobre las posibilidades que presenta este nuevo libro de texto digital en el desarrollo de destrezas que contribuyan a una profundización en las competencias asociadas a un pensamiento histórico complejo. En la actualidad contamos con trabajos que han analizado las pautas que llevan a los docentes a utilizar unos recursos digitales frente a otros, unido a la forma de uso de la tecnología en las aulas de Geografía-Historia (Flores y Rivero, 2014; Murcia et. al., 2017; Rivero y Trepate, 2010) Pese a todo, contamos con pocas investigaciones que hayan profundizado en el libro de texto digital en Historia y sus posibilidades en la construcción del pensamiento histórico tal y como planteamos en el presente trabajo.

Es por ello que pretendemos avanzar resultados de una línea de investigación reciente sobre las posibilidades de enseñar conocimiento y pensamiento histórico que plantean los libros de texto de Historia en niveles educativos básicos (Primaria y Secundaria) en lo relacionado con las actividades con recursos tecnológicos que se plantean en los mismos. Por tanto, partimos de la siguiente hipótesis: la estructura de manual escolar disciplinar, en este caso el de Ciencias Sociales en Educación Primaria y Secundaria en la orientación didáctica de la mayoría de actividades con recursos tecnológicos presentes en los mismos, condiciona un tipo de aprendizaje de conocimientos declarativos, factuales y conceptuales, antes que, de conocimientos procesuales o procedimentales, entre ellos los más próximos a la disciplina histórica.

Para comprobar la hipótesis formulada analizaremos una serie de actividades que apelan a recursos tecnológicos de los principales manuales utilizados en la disciplina dentro de las aulas españolas. Así realizamos una selección muestral de 4 libros, dos para Educación Primaria y dos para Educación Secundaria con un total de 565 actividades. Ello permitirá conocer el estado actual del tratamiento didáctico con tecnología de los principales recursos dentro de las clases de Ciencias Sociales para plantear posibles cambios en su composición y utilización siguiendo la línea u objetivo sugerido en este estudio.

## 2. Método

Una vez planteada la hipótesis de partida, pasamos a desarrollar los elementos que tienen que ver con el método de análisis empleado en el desarrollo de este trabajo y el análisis de la muestra seleccionada.

Por lo que se refiere al método de investigación, este trabajo combina un modelo mixto basado en criterios cuantitativos y cualitativos. Por un lado, se ha cuantificado el número de actividades que apelan a recursos tecnológicos en cada uno de los manuales analizados y, en segundo lugar, se ha diferenciado todos aquellos casos en que las actividades propuestas en los libros de texto demandan diferentes estrategias de acercamiento a la tecnología necesaria para su resolución. Para esta segunda parte, se ha tenido muy en cuenta la metodología de análisis

que de recursos digitales surge con la aplicación del modelo de Churches (2009) que a su vez está adaptado a partir de la taxonomía de Anderson y Krathwohl (2001) utilizada en estudios anteriores que atienden a las actividades (Sáiz, 2011 y 2013, Sáiz y Colomer 2014). (Tabla 1).

| Términos taxonómicos | Destrezas demandadas en la época digital                                                             |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Crear                | Programar, filmar, animar, bloguear, participar en una wiki, “podcasting”.                           |
| Evaluar              | Comentar en un blog o foro, moderar, colaborar de forma activa en redes, reelaborar, probar una APP. |
| Analizar             | Analizar un recurso electrónico, recopilar información de medios.                                    |
| Aplicar              | Jugar, subir archivos a un servidor, compartir, editar información de una presentación.              |
| Comprender           | Hacer búsquedas avanzadas, categorizar, etiquetar, suscribir.                                        |
| Recordar             | Marcar favoritos, buscar, memorizar un contenido cerrado de Internet.                                |

Tabla 1. *Taxonomía de análisis de la complejidad cognitiva de actividades que apelan a recursos tecnológicos. Elaboración propia a partir de Churches (2009) y Anderson y Krathwohl (2001).*

Como vemos en la tabla anterior, cada término clave presentado en esta clasificación se asocia a una acción presente en actividades con recursos digitales que podemos encontrar en los libros de texto. Así, observamos tareas que demandan al alumnado buscar información en la red sin mayor pretensión que la copia del contenido literal en otro soporte, lo que conlleva estrategias que requieren un bajo nivel cognitivo y desaprovechan todos los beneficios que la tecnología puede aportar. Por otro lado, existen actividades que requieren de la combinación de varias herramientas digitales y que llevan a procesos creativos donde intervienen estrategias cognitivas complejas: como la elaboración de presentaciones on-line, de creación de contenido de forma colaborativa o la elaboración de video-documentales sobre temática social o histórica (Bel y Colomer, en prensa).

Una vez presentada la metodología de análisis, pasaremos a indicar la importancia de la muestra seleccionada: cuatro libros de texto de dos editoriales de ámbito estatal cuya presencia en las aulas se encuentra muy extendida. Se ha tomado, por tanto, como selección muestral, dos libros de texto de 5º de Educación Primaria y dos manuales de 2º de la ESO de la misma editorial. Ello permitirá trazar comparativas de utilización de la tecnología, tanto en los últimos cursos de Educación Primaria como en los primeros años de Educación Secundaria. Asimismo, se ha tenido muy en cuenta el formato de las actividades y los recursos a los cuales apelan, indicando y clasificando el tipo de página web (externa o recurso creado por la propia editorial) cuando ha sido posible.

### 3. Resultados y discusión

A continuación, presentamos un análisis de los resultados obtenidos tras el examen de la muestra y que nos permitirá visibilizar la utilización que de los recursos tecnológicos hacen parte de libros de texto actuales. Por un lado, la muestra ha arrojado un total de 319 actividades

analizadas para el caso de los manuales escolares de 5º de Educación Primaria de las editoriales Santillana y Vicens Vives (Tabla 2) y 246 actividades para el caso de Educación Secundaria de las mismas editoras (Tabla 3). Entre las dos editoriales, el mayor número de elementos de una editorial frente a otra es debido a la importancia que realiza Vicens Vives a las actividades que ocupan la mayor parte del espacio dentro del manual. Por tanto, son estas tareas requeridas a los estudiantes para su resolución las que siguen dominando el espacio del libro de texto y las que, sin lugar a dudas, están condicionando la práctica docente (Sáiz, 2011 y 2013; Sáiz y Colomer, 2014).

| <b>Editorial</b>                           | <b>Nº actividades de Historia analizadas</b> |
|--------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Santillana<br>García, M. et al. (2015a)    | 86                                           |
| Vicens Vives<br>García, M. et. al. (2015b) | 233                                          |
| <b>TOTAL</b>                               | <b>319</b>                                   |

Tabla 2. *Actividades analizadas de libros de Ciencias Sociales de Educación Primaria*

| <b>Editorial</b>                          | <b>Nº actividades de Historia analizadas</b> |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Santillana<br>Bellón, A. et al. (2016)    | 115                                          |
| Vicens Vives<br>García, M. et. al. (2016) | 131                                          |
| <b>TOTAL</b>                              | <b>246</b>                                   |

Tabla 3. *Actividades analizadas de libros de Ciencias Sociales de Educación Secundaria*

Si reducimos el espectro de análisis a las actividades que apelan a recursos tecnológicos (Tabla 4), vemos que la proporción de las mismas es escasa con respecto al total de actividades analizadas tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. De hecho, de los 565 elementos examinados en total, tan solo 59 apelan a algún tipo de tecnología digital, normalmente, como veremos a continuación, a una página web externa o a la plataforma digital suministrada con el libro de texto y elaborada por la misma editorial. Con ello, se estaría minusvalorando el potencial del mundo digital de cara a la resolución de determinadas actividades, donde se sigue apelando al texto del libro de texto y no se cuenta con otro tipo de fuentes que permitan, a partir de su contrastación, un aprendizaje más elaborado por parte de los estudiantes.

| Editorial                                  | Nº actividades de Historia que apelan a recursos tecnológicos |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Santillana<br>García, M. et al. (2015a)    | 5                                                             |
| Vicens Vives<br>García, M. et. al. (2015b) | 17                                                            |
| Santillana<br>Bellón, A. et al. (2016)     | 15                                                            |
| Vicens Vives<br>García, M. et. al. (2016)  | 22                                                            |
| TOTAL                                      | 59                                                            |

Tabla 4. *Actividades analizadas de libros de Ciencias Sociales que apelan a recursos tecnológicos*

De hecho, si observamos los libros de Educación Primaria analizados, constatamos claramente que las estrategias utilizadas en la aproximación a recursos tecnológicos –a partir del modelo de Churches planteado anteriormente (Churches 2009)– son básicas o primarias (Tabla 5). Así, una amplia mayoría de tareas a resolver por los estudiantes impulsan estrategias basadas en la copia de contenidos de Internet –en sentido amplio– o la búsqueda simple de conceptos usando portales web especializados, lo que Churches denominaría "Recordar a partir de la realización de búsquedas avanzadas, categorizar, etiquetar o suscribir". Esta estrategia redundante en lo afirmado en otros estudios similares sobre la demanda de complejidad cognitiva de algunas actividades en libros de texto de Ciencias Sociales para esta etapa (Sáiz y Colomer, 2014) lo que vendría a confirmar claramente que, pese a la sustitución de formatos, del analógico al digital, muchas de las estrategias basadas en la copia de contenidos literales no han cambiado, sino, más bien al contrario, han permanecido.

| Tipo de tarea                                      | Santillana<br>García, M. et al. (2015a) | Vicens Vives<br>García, M. et. al. (2015b) |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|
| Busca información en Internet                      | 3                                       | 15                                         |
| Consulta un recurso electrónico del libro de texto | 2                                       | 0                                          |
| Consulta una web específica                        | 0                                       | 2                                          |

Tabla 5. *Tipo de tarea demandada en las actividades que apelan a recursos tecnológicos en Educación Primaria*

En lo que se refiere al contenido de algunas actividades presentamos dos ejemplos claros donde podemos apreciar la forma y modo de utilización de la tecnología en este tipo de recursos de una manera diferente para el caso de Educación Primaria.

**Ejemplo de utilización 1 (García, M. et al., 2015a: 135)**

*Averigua en Internet dónde está la Capilla Sixtina, y quién fue el artista que realizó las pinturas que decoran el techo.*

Como podemos ver en este último ejemplo, la tarea solicitada a los estudiantes es concreta y supone la búsqueda de determinadas cuestiones en Internet. Ello llevará a los discentes a realizar un acto mecánico de búsqueda aleatoria en un buscador y la copia de dichos contenidos en otro soporte, sin mayor pretensión interpretativa. Cabe destacar que este tipo de cuestiones son las que mayoritariamente encontramos en los libros de texto, donde la utilización de la tecnología se torna en instrumento para resolver determinadas actividades con cuestiones muy precisas. Así, la tecnología no sería un medio, entre otros, para la resolución de la actividad, sino más bien el fin último necesario para su realización. El libro de texto en formato digital, de esta manera, quedaría alejado de una escenografía abierta y virtual donde docentes y estudiantes pudieran articular experiencias escolares basadas en pedagogías para el aprendizaje activo (Area, 2017).

Otro ejemplo de utilización bien diferente es el que encontramos en la editorial Vicens Vives (ejemplo 2), donde se plantea una elaboración de producto final a partir de diferentes elementos obtenidos de la red. Aquí el peso de la actividad descansa en la metodología de trabajo aportada, y no en la búsqueda de determinados elementos ya prefijados por la misma. Junto con ello, las preguntas son más abiertas que en el ejemplo anterior y el proceso de desarrollo de la actividad resulta más complejo.

**Ejemplo de utilización 2 (García, M. et. al., 2015b: 103)**

*Trabajad en equipo para hacer una presentación en soporte digital sobre el patrimonio arquitectónico andalusí. Dividid la clase en cinco grupos:*

- *Un grupo ha de buscar imágenes de la Mezquita de Córdoba y redactar un pie explicativo de cada una de ellas.*
- *Otro grupo ha de hacer lo mismo con la Alhambra de Granada.*
- *Un tercer grupo ha de buscar imágenes de otros edificios andalusíes que se conservan en buen estado.*
- *Un cuarto grupo ha de recoger todas las imágenes aportadas y elaborar la presentación.*
- *El quinto grupo ha de mostrar la presentación delante de los compañeros de clase y explicarla.*

Pese a todo, no hemos localizado ningún ejemplo claro dentro de los manuales analizados que planteen una utilización de la tecnología como medio para la relación de ideas, contrastación de fuentes o directamente la creación para la difusión de determinado contenido. Sirva de ejemplo, que no aparezca como tarea, de momento, la elaboración de blogs o páginas web que supongan estrategias de orden superior sugeridas por Churches (2008). Esto sería una buena oportunidad para los estudiantes de poner en práctica muchas competencias necesarias para el desarrollo del pensamiento histórico.

#### 4. Conclusiones

El desarrollo e inmersión del manual escolar digital en nuestras aulas es una realidad imparables en los próximos años pese que las estrategias de implantación se tornan aún difusas (Peirats et al., 2015). De hecho, el libro de texto electrónico puede condicionar las prácticas docentes con tecnología próximamente, así como la formación especializada del profesorado (de Oliveira, Camacho y Gisbert, 2014).

Con todo, el tránsito del mundo analógico al formato digital está mostrando una serie de aspectos a destacar y que se han podido comprobar a partir de la muestra de manuales escolares seleccionada y analizada en el presente estudio. Por un lado, hemos constatado una escasa presencia de actividades que apelan a recursos tecnológicos en la muestra, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria. Esto estaría provocando una desconexión entre el mundo digital en el cual viven inmersos los discentes con las dinámicas de relación con la información suministrada en el mundo escolar, esto es, con el libro de texto.

Junto con ello, la mayoría de actividades tanto en Educación Primaria como en Secundaria se refieren a elementos tecnológicos que implican estrategias de bajo nivel cognitivo o habilidades de pensamiento de nivel inferior (Churches, 2009) como la búsqueda o reproducción de información en red. Así el alumnado replicaría contenidos sin aprenderlos, incluso en su copia literal de fuentes externas como puede ser el caso de Wikipedia –una de las primeras opciones que surgen cuando realizamos una búsqueda aleatoria en Internet–. Estas estrategias implican un escaso desarrollo de las competencias asociadas a los modelos de pensamiento histórico por lo que estarían lejos de un desarrollo crítico de la conciencia histórica del alumnado. Así la información no se comprende ni se aplica a partir de la contrastación o cuestionamiento de las fuentes, sino que se copia para ser reproducida en otro formato, en muchas ocasiones la libreta del alumno/a. Finalmente, la utilización de la tecnología se basa en rutinas académicas tradicionales y la combinación e introducción de diferentes aplicaciones que ayuden en desarrollo de una conciencia histórica es reducida por lo que se refiere a la parte de Historia en los manuales analizados.

Así, esta utilización que de la tecnología realizan los libros de texto y que hemos demostrado en este trabajo vendría a confirmar nuestra hipótesis inicial: la estructura de manual escolar disciplinar, en este caso el de Ciencias Sociales en Educación Primaria y Secundaria, a partir de la muestra seleccionada, condiciona un tipo de aprendizaje de conocimientos declarativos antes que procedimentales, estos últimos los más próximos al desarrollo del pensamiento histórico.

Por lo que respecta a las limitaciones del estudio, urgen nuevas investigaciones, en la línea de lo sugerido por Horsley (2007) y Pingel (2010), que profundicen en el modo en que los docentes utilizan el libro de texto, especialmente en este nuevo campo digital, donde los formatos cambian, pero no tanto las rutinas y formas de utilización de estos soportes tecnológicos, muchas veces más próximos a formas tradicionales que a prácticas innovadoras. Junto con ello, el estudio presentado, a modo de planteamiento de partida, puede ser complementado con una muestra más amplia que recurra a más manuales de cursos diferentes lo que permitiría enriquecer los resultados presentados.

#### Manuales analizados

Bellón, A, y Caballero, J. M. (2016). *Geografía e Historia*. 2 ESO. Madrid: Santillana.

García, M., Gatell, C., y Riesco, S. (2016). *Geografía e Historia*. 2º ESO. Barcelona: Vicens Vives.

- García, M., Bellón, A., Martín, G., Moral, A., Perales, A., Pérez, A.I., Echevarría, E., y Rubalcaba R. (2015a). *Ciencias Sociales 5 Primaria* (Proyecto Saber hacer). Valencia: Voramar-Santillana.
- García, M., y Gatell, C. (2015b). *Socials 5, C. Valenciana* (Proyecto Aula activa). Barcelona: Vicens Vives.

### Referencias bibliográficas

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York: Longman.
- ANELE (2014). La edición de libros de texto en España. Octubre 2014. Recuperado de <https://goo.gl/sgokzv>
- Area, M. (2008). Una breve historia de las políticas de incorporación de las tecnologías digitales al sistema escolar en España. *Quaderns Digitals*, 51. Recuperado de <https://goo.gl/6hhwwB>
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28.
- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, 82-112.
- Bel, J.C., y Colomer, J.C. (en prensa). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*.
- Bellido, A. (1998). El aprendizaje del cine. *Comunicar*, 11, 13-20.
- Caparros, J. M<sup>a</sup> (2007). *Guía del espectador de cine*. Madrid: Alianza.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la Era Digital. *EduTECA*, 1-12. Recuperado de <http://www.eduteka.org/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Colomer, J.C., y Bel, J.C. (en prensa). Tecnología educativa y Didáctica de las Ciencias Sociales: del peso del dispositivo a la metodología como respuesta. En D. Parra y C. Fuertes (Eds.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Cózar, R. (2013). La WebQuest en la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Sociales. En R. Cózar y M. Del Valle (Coord.), *Las TIC en el aula desde un enfoque multidisciplinar: aplicaciones prácticas* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- de Oliveira, J., Camacho, M., y Gisbert, M. (2014). Explorando la percepción de estudiantes y profesor sobre el libro de texto electrónico en Educación Primaria. *Comunicar*, 21(41), 87-95.
- Ferro, M. (1980). *Cine e historia*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Flores, H., y Rivero, P. (2014). ¿Cómo selecciona el profesorado recursos digitales para enseñar el Historia? *Clío: History and History Teaching*, 40, 1-7.
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. Barcelona: Laertes.

- Horsley, M. (2007). Didáctica del uso de los libros de texto: un análisis sociocultural. En VV.AA. (Eds.), *Actas del seminario internacional de textos escolares* (pp. 405-428). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2003). *New Literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, J. K., y Calandra, B. (2004). Can embedded annotations help high school students perform problem solving tasks using a web-based historical document? *Journal of Research on Technology in Education*, 37, 65-84.
- Martínez, N. (2016). El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. *História da Educação*, 20(50), 69-93.
- Martínez, M., y Gómez, C. (2017). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-159.
- Martínez, N., Valls, R., y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.
- Milson, A J. (2002). The internet and inquiry learning: Integrating medium and method in a sixth grade social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 30, 330-353.
- Murcia, Y, Tejedor, M. L., y Lancheros, D. (2017). Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 211-228. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/904/816>.
- Peirats, J., Gallardo, I., San Martín, A., y Cortés, S. (2015). Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 39-62.
- Pingel, (2010). *Guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris/Braunschweig: Unesco/Georg Eckert Institut for International Textbook Research.
- Rivero, P. (2009). *La eficiencia didáctica en el aprendizaje de la Historia en 1º de ESO mediante Nuevas Tecnologías básicas* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Romero, J. (2001). *La clase artificial: recursos informáticos y educación histórica*. Madrid: Akal.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío: History and History Teaching*, 40, 1-19.
- Sefton-Green, J., y Sinker, R. (Ed). (2000). *Evaluating creativity: making and learning by young people*. Londres: Routledge.
- Seixas, P. (1993). Popular film and young people's understanding of the history of native-white relations. *The History Teacher*, 26, 351-370.

Seixas, P. (1994). Confronting the moral frames of popular film: Young people respond to historical revisionism. *American Journal of Education*, 102, 261-285.

Sorlin, P. (1992). *Sociología del cine: la apertura para la historia de mañana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Trepát, C., y Rivero, P. (2010). *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

Wiley, J., y Ash, I. (2005). Multimedia learning of History. En Richard Mayer (Ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 375-391). Nueva York: Cambridge University Press.