

**La literatura docente
complementaria para tus
estudiantes. Recomendaciones para
su elaboración**

Autores.

Lic. Pedro A. Bruzón Sosa MSc.

Lic. Arisdorgan Diéguez Almaguer MSc.

Ing. Mario Adelfo Batista Zaldivar Dr.C

Lic. Tatiana María Velázquez Ramírez MSc.

	Pág.
Introducción	1
CAPÍTULO I. El libro de texto	5
Funciones didácticas de los libros para la docencia	12
Estructura de los libros para la docencia	18
Principios para la elaboración de los libros para la docencia	22
El libro de texto en formato electrónico. Definición y potencialidades	27

INTRODUCCIÓN

La preparación de libros de texto para la enseñanza ha sido abordada por pocos autores y los que abordan la teoría, y metodología para la elaboración de libros complementarios para la docencia es aún menor. Se ha asumido que cualquier texto relacionado con el tema que imparte el profesor y que pueda servir de apoyo al texto básico de esa asignatura específica, puede estar recogido bajo esa categoría de: complementario, de consulta, de apoyo, de referencia, etc. Esta idea, básicamente, no está errada; en otras palabras, un docente que imparte, por ejemplo, Historia de la Religión, puede usar la Biblia, el Corán, los textos de Alán Kardec para apoyar sus clases y orientar algún trabajo independiente. Otro profesor que enseñe Demografía podrá usar los censos de Población y Viviendas que se realizaron en el periodo o etapa en que se enmarque el estudio, y así sucesivamente.

Con todo, el texto didáctico complementario, al que aquí se hace referencia, es el que es elaborado con el fin explícito de servir de consulta para determinada asignatura, es decir, el que el propio profesor o un equipo, mejor aún, confecciona con el fin expreso de servir como material suplementario a un texto básico de determinada disciplina o, incluso, de más de una materia.

La Educación ha alcanzado un nivel de desarrollo envidiable en lo que a teorías e iniciativas pedagógicas se refiere en función del proceso docente-educativo; no obstante, el número de maestros y profesores que elaboran textos complementarios propios, para que sirva como material de consulta de sus educandos puede ser muy limitado.

Escribir el texto básico de una asignatura es, generalmente, tarea de una comisión

nacional perfilada al respecto, y salvo excepciones de una sola persona, pero nadie prohíbe al maestro de enseñanza primaria, o al profesor universitario de Historia Regional, por ejemplo, escribir textos de Historia Local, para insertarlos en la enseñanza de la historia patria. Tampoco nadie limita al profesor de Geografía de la enseñanza secundaria a elaborar una caracterización físico-geográfica o económico-geográfica, según sea su interés, de la localidad donde se ubica la escuela, por solo poner otro ejemplo.

No obstante, los autores reconocen, que en las pesquisas realizadas los profesores alegaron no contar con los requerimientos para confeccionar estos textos didácticos, lo que motiva, que aun cuando cuenten con la información, es decir el contenido, al elaborarlos lo hagan de forma empírica.

Un tercer factor de peso es que tampoco se aprovechan plenamente las posibilidades que ofrece la informatización para digitalizar textos de forma atractiva, pese a que el desarrollo de la ciencia y la tecnología exigen al sistema educativo una actualización constante en la búsqueda de nuevas vías para la educación. Gracias a la computación se ha llegado a la digitalización de todo tipo de información y la aparición del libro electrónico que, aunque ha tenido un sinnúmero de detractores terminará imponiéndose. El profesor debe convertirse en diseñador de contenidos formativos y elaborar textos digitales que apoyen el proceso de enseñanza aprendizaje.

Uno de los retos de la Educación es accionar con mayor frecuencia en este aspecto. Los años en que los profesores se limitaban meramente a reproducir lo que aparecía en los textos básicos escritos para la generalidad de los estudiantes de ese nivel,

deben quedar atrás en un sistema de educación moderno, que exige del profesor creatividad en este aspecto. Sin embargo, las recomendaciones que se exponen en este libro, más que patrones a seguir, se limitan a sistematizar los principios, estrategias de diseño y otros aspectos básicos esgrimidos por diversos autores, así como presentar una serie de requerimientos para elaborar una síntesis histórica de una localidad.

La elaboración de textos complementarios de historia local en formato electrónico, para su vinculación con la historia nacional en cualquier tipo de enseñanza, es igualmente escasa, y muchos autores solo presentan estudios de localidades específicas y no metodologías, principios o requerimientos para su elaboración. Toda la historia local que se enseña sale de los resultados de las investigaciones locales, ya que resulta imposible desde el nivel nacional confeccionar estos textos y son los profesores quienes tienen el reto de elaborar e incorporar a la historia patria el contenido correspondiente a la localidad, para que esté presente en todo plan de estudio donde se aborde la historia nacional. La ausencia de un texto didáctico de historia local adecuadamente sistematizado dificulta que el aprendizaje de la historia se vincule con el contexto social y con la realidad del estudiante y facilita que los profesores, por falta del material para nutrirse, se conformen con tratar determinadas figuras o hechos locales de manera aislada y conviertan la historia local en una suma de ejemplos que ilustran ligeramente la historia nacional.

Los autores

CAPÍTULO I. El libro de texto

Un libro de texto es un medio de enseñanza-aprendizaje y un componente básico del proceso docente-educativo, usado por alumnos y maestros para facilitar el proceso de construcción del conocimiento, y desde la visión de estos últimos, para dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes y lograr los objetivos que se han planteado. Han constituido los conductos fundamentales a través de los cuales se han relacionado los profesores con los estudiantes y estos últimos entre sí. Constituyen una unidad independiente, compuestos, la mayoría de las veces, de una mezcla de imágenes y textos, y han sido históricamente los recursos más usados en las escuelas, en muchos casos como medios predominantes y en otros como complementarios de otros medios de enseñanza y aprendizaje, pero en todos, de una forma u otra están presentes. ¿Podrá ser suficientemente formadora una enseñanza que no se apoye en un libro de texto?

Los libros tradicionales entran dentro de la clasificación de materiales gráficos o impresos y se extendieron en la enseñanza producto de la introducción de la imprenta. Con fines educativos estos se han dividido en: libro de texto básico y libro de texto complementario. Sin embargo, los términos texto y libro no siempre son sinónimos. Texto se refiere a veces a la información, el contenido o discurso dentro del libro. De la misma forma el término: libro de texto, se refiere exclusivamente al libro diseñado con fines instructivos. Vale decir que sí constituyen sinónimos los términos: libro de texto, libro (o texto) didáctico o con fines didáctico, libro (o texto) docente, para la docencia o con fines docente, libro (o texto) para la enseñanza, libro (o texto) para la Educación o con fines educativos y libro (o texto) escolar. De la

misma forma, constituyen sinónimos -no sin polémica- los términos: libro (o texto) complementario, libro (o texto) de consulta, libro (o texto) de profundización y libro (o texto) de ampliación. Por ello, en el marco de este libro son usados sin distinción.

Los fundamentos de la teoría del libro de texto fueron expuestos por primera vez por el pedagogo checo Juan Amos Comenio (1592-1670) quien elaboró el primer texto ilustrado, postuló los principios teóricos para la estructura del libro docente, precisó los aspectos relativos a su carácter científico y a su accesibilidad, el lugar que este ocupa en la enseñanza y su volumen.

Varios autores han proporcionado definiciones de libro de texto: Tsiganenko, Dolzhenko y Buga (1980); Maziarz (1983); Zuev (1987); Wong (1991); Rojas (1995); Valiente (1998); Briones (1998); Chadwick, (1999 citado en Zumbado, 2004); Ahumada (2000); Vargas (2001); Silvestre, Patiño y Hernández (2000); Cabero, Martínez y Salinas (2003); Valledor Ceballo (2004), Bernaza (2000) y Zumbado (2004), entre otros.

Veamos las definiciones de varios de estos autores. Por ejemplo, Maziarz (1983) lo delimitaba como un:

Medio didáctico excepcional y polivalente que, por una parte, se manifiesta como portador de la información, que presenta los conocimientos debidamente procesados acorde con las necesidades de la enseñanza; por otra, a través de su estructura y metódica y del proceso de redacción sugiere al alumno determinadas formas de aprendizaje. (p. 182)

El pedagogo Zuev (1987) lo definía como:

Un libro docente de masas donde se expone el contenido de las asignaturas que forman la enseñanza y se definen los tipos de actividades que el programa escolar destina a ser asimiladas obligatoriamente por los alumnos, teniendo en cuenta las particularidades de sus edades y otras. (p.12)

Y, por su parte, Ahumada (2000) lo considera:

...un libro que en un número determinado de páginas, desarrolla el contenido de un área o asignatura para un área o curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades; generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y realización de actividades propuestas. (p. 31)

En tanto Bernaza (2000) lo ve como toda publicación impresa que puede usarse con fines pedagógicos y que en su contenido y estructura responden a las tareas docentes que debe vencer el estudiante de acuerdo con el diseño curricular de la disciplina y a los intereses y motivaciones de los alumnos sobre la profesión.

Otro investigador, Valledor (2004) señala que el libro docente, si responde a un programa específico y desarrolla sus contenidos esenciales en el orden estricto del programa se le identifica como libro de texto. Señala este autor que estos tienen la ventaja de ajustarse con precisión al contenido del programa y como limitación que no potencia el desarrollo del estudiante más allá de los conocimientos esenciales mínimos de dicho programa y al caducar o modificarse el programa el libro pierde su vigencia.

Los enfoques de estos autores se centran mayormente en el texto básico y lo identifican como un medio portador del contenido de la enseñanza de una determinada asignatura o programa de estudio y como un guía y organizador del proceso de asimilación de los conocimientos. Ninguno se refiere al formato digital en que puede presentarse actualmente el texto para la enseñanza.

Zumbado (2004) ofrece una definición más completa, al detallar al texto didáctico –sí bien sus postulados se refieren esencialmente al libro de texto universitario- como un elemento abarcador, que contribuye a los intereses de una enseñanza que instruye, educa y desarrolla y en la que caben no solo el texto básico sino los textos complementarios. Su opinión literal es, si bien no establece de manera clara una distinción entre libro de texto básico y el complementario, que el libro de texto se corresponde con:

Toda publicación o materia, impreso o en formato digital, que pueda ser utilizado con fines didácticos, cuyo contenido y estructura responden no solo a las tareas docentes que debe vencer el alumno de acuerdo con el diseño curricular de la disciplina, sino también a sus intereses y motivaciones sobre la profesión, contribuyendo a la formación y/o desarrollo de actitudes y valores con vistas al desarrollo integral de su personalidad. (p.13)

El desarrollo de la educación –agrega este autor- ha perfeccionado la elaboración de los libros para la docencia. Sin embargo, aún subsisten dificultades en la elaboración de estos, al basarse su elaboración en metodologías empíricas y academicistas en la estructuración de los contenidos, donde se enfatiza los elementos instructivos del

contenido y no se atienden y apoyan la esfera afectiva del sujeto, la actividad independiente de los estudiantes y los intereses profesionales de los alumnos.

La tendencia general en la docencia es que se utilicen diversos medios de enseñanza-aprendizaje, dentro de los cuales, los textos, bien en formato impreso o digital, son esenciales y deben brindar respuesta a los requerimientos básicos de la asignatura y corresponderse con el papel y el lugar que esta ocupa en el plan de estudios y con los contenidos previstos en el programa de la misma. Dentro de ellos se encuentran los textos complementarios, que constituyen una importante herramienta para indagar y ampliar en diferentes fuentes de información.

Existe, no obstante, una diferencia marcada entre los textos básicos y los complementarios. En los primeros fundamentalmente, se incluyen los conceptos, leyes, teorías, regularidades, ejemplos, experimentos y actividades fundamentales del área del conocimiento de una asignatura en cuestión. Por su parte, los complementarios han sido menos abordados por los estudiosos y se hace imprescindible ver algunas definiciones.

El ya citado autor Zuev (1987), los considera como estructuras verbales específicas cuyo objetivo es reforzar y profundizar los postulados del texto básico. Mientras que González (1989) precisa que este es un libro que se emplea en el sistema de enseñanza para enriquecer los contenidos, pero sin las obligaciones del texto principal.

Valledor (2004) señala que este tipo de libro con fines docentes, al que él denomina de consulta, si bien no responde a un programa específico, si incluye los núcleos básicos del conocimiento o ideas rectoras estructuradas a partir de la evolución

histórica de la lógica de la ciencia o rama del conocimiento o en orden de complejidad. Agrega que estos propician que el estudiante investigue, profundice y sistematice sus conocimientos y si bien su contenido no tiene que ceñirse a un programa específico, sí tiene muchos elementos comunes con el contenido de enseñanza-aprendizaje.

Zumbado (2004) considera que permiten introducir información que desborde el programa de la asignatura y están llamados a fortalecer la demostración científica y la carga emocional del libro de texto. Por su parte, Díaz Pendás (2002, p.88), refiriéndose específicamente a los textos complementarios para el estudio de la historia los señala como: "... medios gráficos que proporcionan un nivel de profundización o ampliación al alumno en el tema que se indique por el profesor".

Los enfoques de estos autores permiten identificar cuatro rasgos básicos para el libro complementario:

1. Pueden haber sido o no diseñados con fines docentes.
2. Se emplean en el sistema de enseñanza para enriquecer, fortalecer y profundizar los contenidos del texto básico.
3. Es un medio organizador del proceso de asimilación de los conocimientos sin las obligaciones del texto principal.
4. Permiten presentar información que rebase el programa de determinada asignatura.

Se agrupan en la categoría de textos complementarios a los diccionarios, enciclopedias, libros de profundización o temáticos, es decir son obras científicas

pero no diseñadas para la docencia directa. A estos se unen los atlas, antologías y cualquier texto didáctico útil en el proceso de enseñanza, que no sea el libro principal de la asignatura.

El texto complementario, tanto para su concepción, como su manejo debe coordinarse con el empleo de los libros de texto básicos; estos, a diferencia de los básicos, no se elaboran necesariamente con la finalidad de ser leídos íntegramente, sino como recursos o fuentes de consulta de una información específica.

No obstante, los autores consideran que si bien un texto complementario puede ser prácticamente cualquier libro que, orientado por el profesor, permita profundizar en un tema determinado; un libro didáctico complementario **es un texto, impreso o en formato digital, portador de parte del contenido de enseñanza de una asignatura, programa o disciplina específica y cuyo objetivo es reforzar, profundizar y complementar la información científica del texto básico, contribuyendo, como este, al desarrollo integral de la personalidad del estudiante.**

Por tanto, los textos didácticos complementarios deben haber sido elaborados con un propósito o finalidad pedagógica. Con la intención de:

1. Fortalecer la demostración científica y la carga emocional del libro de texto básico o programa.
2. Apoyar la función educativa que debe cumplir el texto principal.
3. Permitir a los estudiantes profundizar, precisar y completar sus conocimientos.

La utilización de los libros didácticos complementarios posibilita y permite la consulta y el desarrollo de estrategias activas de aprendizaje y no pueden soslayarse en cualquier enseñanza que intente propiciar el descubrimiento del conocimiento por parte de los alumnos.

El uso del uso del libro de texto complementario, exige –como el básico- motivar y orientar las actividades que requieran su manejo. Estas actividades deben ser lo suficientemente exigente para que propicien el máximo desarrollo posible del trabajo independiente del alumno, a través de tareas con diferente grado de dificultad, de manera que necesite reflexionar para poder apropiarse de la esencia del contenido.

Por ejemplo, un recurso conocido resulta pedirle que a partir de la lectura, extraigan las ideas principales de párrafos, resuman información, hagan valoraciones críticas, elaboren tablas, gráficos, esquemas, mapas conceptuales y emitan juicios propios.

Funciones didácticas de los libros para la docencia

Todos los libros para la enseñanza han de fundamentarse científicamente. Para ello se ha de definir sus funciones, estructura y principios de elaboración. Existen diferentes criterios pedagógicos sobre las diferentes funciones que cumple un libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, se destacan los trabajos de: Okón (1966 citado en Zumbado, 2004); Ruiz (1991); Silvestre, Patiño y Hernández (2000) y Zumbado (2004).

Okón (1966) señala cinco funciones didácticas para el libro de texto: la **función informativa**, debe portar información que responda a un programa de estudio así como al objeto, metodología y requerimientos de una disciplina; la **función de ejercitación**, como una vía y ayuda para garantizar la preparación del estudiante para la actividad práctica, la **función de dirección**, debe guiar la actividad intelectual del estudiante a través de una apropiada estructura metodológica de los conocimientos: la **función investigativa**, se encarga de estimular la realización de investigaciones, así como sus métodos y la **función educativa**, debe contribuir a formar valores y convicciones morales en los estudiantes.

Por su parte Ruiz (1991, citado en Zumbado, 2004) define cinco funciones: **informativa, reguladora, de coordinación, racionalizadora y estimuladora**, que no es más que la motivación e interés que la lectura del texto debe despertar en los alumnos.

Otros autores que abordan estas funciones son Silvestre et al. (2000) quienes presentan una clasificación, que resulta, a criterio de los autores de este texto y compartida por Zumbado (2004) y Valledor (2004), la más adecuada para explicar el

papel del libro de texto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos autores proponen tres funciones rectoras o básicas: **instructiva**, **desarrolladora** y **educativa**.

La primera está relacionada con la información que debe contener el libro de texto como portador del contenido de la enseñanza, en correspondencia con los objetivos y contenidos de la asignatura. Este debe incorporar, didácticamente, el volumen obligatorio, imprescindible, suficiente, necesario, y si es preciso reelaborado, de conocimientos que requiere asimilar el estudiante para su formación y descartar el exceso de contenidos que pueda causar la sobrecarga intelectual del alumno. A la vez, debe asegurar los elementos necesarios para el vínculo del contenido con la práctica social y los elementos suficientes para comprender la utilidad y aplicar el conocimiento.

La función **desarrolladora** representa la necesidad de entregar al estudiante el contenido estructurado con una lógica interna que estimule su pensamiento de forma que lo conduzca a un aprendizaje activo, reflexivo y significativo. Esta estructura deberá ofrecer los elementos necesarios para lograr generalizaciones, estimular interrogantes, suposiciones, la búsqueda de información complementaria y poder vincularlo a la práctica.

La función **educativa** se basa en la necesidad de que el libro de texto sea un medio que incida en la formación integral del estudiante, donde la científicidad del contenido, el vínculo con la actividad práctica social, la contextualización del contenido a la realidad, al desarrollo económico social, la historia, la naturaleza y la

cultura, entre otros, sean elementos que inciden en la posición del estudiante ante la vida, en sus ideales, formación moral, patriótica y estética.

El establecimiento de estas tres funciones rectoras poseen un importante valor teórico y metodológico en el momento de analizar las funciones del libro de texto, al reconocer el principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo como punto de partida para la formación integral de la personalidad del estudiante.

Silvestre et al. (2000), complementan las tres funciones anteriores con otras siete para garantizar su cumplimiento. Estas son: **lógico-orientadora, sistematizadora, coordinadora, integradora, de regulación, de consolidación y autocontrol, y estimuladora-motivacional.**

La función lógico-orientadora está relacionada con la estructura interna del contenido y su exposición, de forma que asegure la completa presentación de los elementos que debe comprender el estudiante, a tiempo que lo oriente para seguir la lógica del contenido y que le permitan reflexionar, profundizar, plantearse nuevas exigencias e ideas. Por su parte, las funciones sistematizadora, coordinadora e integradora están estrechamente relacionadas entre sí. La primera tiene su origen en las particularidades de la asignatura y consiste en revelar el carácter sistémico de la ciencia y reflejar el vínculo entre los diferentes aspectos del conocimiento abordado en los capítulos o epígrafes. La segunda revela el carácter multidisciplinario de la ciencia y descubre la relación de la asignatura con otras disciplinas y áreas del conocimiento, así como los vínculos entre las diferentes partes del texto y el empleo de otros medios de información. También se basa en la necesidad de presentar los conocimientos armónicamente, evitando omisiones y repeticiones innecesarias; en

tanto la función integradora obedece a la necesidad de que los estudiantes analicen los fenómenos u objetos de forma integrada, permitiéndoles incentivar el análisis, de las partes y el todo, donde este último puede a su vez ser parte de un sistema aun mayor.

La función de regulación, se relaciona con el volumen, la estructuración, dosificación del contenido y la concepción metodológica del libro de texto, en función de la asignatura, grupo etéreo y el nivel educacional al que se dirija, y la función de consolidación y autocontrol, debe mostrar los contenidos fundamentales que se deben asimilar en cada tema, facilitar apoyo para esclarecer las dudas y los elementos precisos para que el alumno pueda probar, personalmente, el dominio de los contenidos. Esta función debe garantizar la aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones prácticas y servir de guía al estudiante acerca del progreso de su aprendizaje.

Finalmente, la función estimuladora-motivacional es la encargada de incitar a la lectura y uso del libro y está relacionada con la presentación del texto, con su calidad (diseño) y estructuración del contenido, su organización lógica y concentración, la precisión y claridad de las ideas, la adecuada combinación del material verbal con el ilustrativo y la utilidad práctica del conocimiento.

Zumbado (2004) agrega un elemento muy importante: el enfoque profesional de los contenidos de la enseñanza, de forma que favorezca el establecimiento de una relación afectiva altamente positiva de los estudiantes hacia la asignatura y por lo tanto hacia el empleo del libro, y considera que los libros de texto deben cumplir,

además de las funciones enunciadas la función de contribuir a la formación y/o desarrollo de intereses profesionales.

Resulta importante destacar que las funciones didácticas abordadas constituyen un sistema integral, al margen del cual ninguna de ellas resulta efectiva y pueden adquirir un mayor o menor peso en dependencia de las características específicas de la asignatura, del nivel educacional al cual se dirige el texto y de la función de este dentro de la bibliografía a usar por el estudiante, bien sea básica o complementaria.

A lo anterior se puede agregar lo planteado por Elen (1992 citado en Valledor, 2004) quien señala que los textos complementarios, cuando la meta es un aprendizaje significativo, deben cumplir dos funciones básicas fundamentales.

La primera es proporcionar información de calidad, condición en la que influye la selección de la información y la manera en que se transmite al alumno. A lo anterior, Valledor (2004) agrega que el criterio principal para seleccionar la información es que sea adecuada al currículo que se trabaja.

El otro elemento señalado por Elen para un texto complementario es: servir de apoyo explícito a los procesos de aprendizaje, que se basa, en compensar aquellas carencias que constituyen un obstáculo para el aprendizaje significativo, y que alienten al estudiante a que de forma gradual, tome una responsabilidad mayor y realice tareas apropiadas de procesamiento y control.

Junto al conjunto de funciones que debe cumplir un texto, se encuentra de manera indisoluble la estructura o forma de presentar la información.

Estructura de los libros para la docencia

Las funciones didácticas analizadas fijan la estructura que debe tener el libro. En esta temática también se destaca el trabajo de varios autores, entre los que se encuentra. Perovski (1955 citado en Zuev, 1987 y Zumbado, 2004) quien declara siete elementos básicos que integran la estructura del libro de texto, ellos son:

- a) introducción.
- b) división del contenido en capítulos y distribución y estructuración de los capítulos.
- c) estructuración de los epígrafes.
- d) conclusiones generalizadoras en los epígrafes, capítulos y al final del libro
- e) las ilustraciones como elementos del epígrafe
- f) preguntas y tareas de los epígrafes y capítulos y aparato complementario, que incluye las tablas de contenido, los índices, etc.

En tanto, Meyendorf (1971 citado en Zuev, 1987 y Zumbado, 2004) entiende por componentes del libro de texto los capítulos y partes que cumplen determinadas funciones y poseen una estructura correspondiente y relacionada entre si. Este autor asume la estructuración del libro de texto desde cuatro puntos de vista: a) funciones en clase, b) presentación exterior, c) presentación del material y d) contenido.

Perovski (1955) no señala el grado de relación y subordinación dentro de la estructura del texto, lo que imposibilita determinar los bloques primarios y rectores en su estructura; mientras Meyendorf (1971) trata por separado la forma y el contenido,

lo que impide una clasificación clara que señale los rasgos diferenciadores de los componentes de dicha estructura.

Es criterio de los autores del presente libro (compartido por Zumbado, 2004) que Zuev (1987), propone un modelo de estructuración del libro de texto más adecuado que supera las limitaciones de los autores antes mencionados, a la vez que identifica claramente los elementos rectores en la estructura del libro de texto.

Zuev (1987) clasifica dos principales sistemas estructurales y particulares del libro de texto: los **componentes textuales** y los **componentes extratextuales**.

La estructura principal lo constituyen los componentes textuales, formados por los “textos” del libro que tienen la función de revelar su contenido y garantizar la redacción y argumentación del material docente. Estos textos constituyen su estructura principal y portan el contenido de la enseñanza y el aprendizaje y la información principal que debe ser asimilada por los estudiantes en correspondencia con un tema o programa de estudio establecido. El desarrollar las ideas contenidas en el libro, es decir, transmitir el contenido del material docente, constituye la función dominante de los componentes textuales.

El sistema estructural de componentes extratextuales tiene la función de auxiliar a los componentes textuales y organizar la asimilación de los conocimientos y las formas de actividad independiente para la búsqueda y su aplicación del conocimiento en la práctica. Estos componentes están estructurados de la siguiente forma:

- a) el **Aparato de Organización de la Asimilación (AOA)**.
- b) el **Material Ilustrativo (MI)**.

c) el **Aparato de Orientación (AO)**.

El AOA es el componente estructural del libro de texto y su función es organizar, estimular y dirigir la actividad cognoscitiva de los estudiantes durante el proceso de asimilación de los contenidos, para facilitar el desarrollo de sus intereses y capacidades cognoscitivas y la formación de hábitos, valores y habilidades. Una de las técnicas más utilizadas como parte del aparato de organización de la asimilación son las preguntas y tareas, destinadas a lograr un procesamiento más productivo y objetivo del contenido del libro, mediante los esfuerzos emocionales e intelectuales de los estudiantes durante el proceso de asimilación independiente de los conocimientos. En un texto complementario, que necesariamente no tiene que tener un sistema de preguntas y tareas incluidas, es el profesor mediante la elaboración de una guía de trabajo independiente, quien tiene la función de suplir este recurso con actividades desarrolladoras que potencien el pensamiento lógico del estudiante a través de esfuerzo intelectual para su solución y estimulen la aplicación de los conocimientos adquiridos en la resolución de una tarea determinada.

Otros elementos integrantes del AOA son las tablas generalizadoras y sistematizadoras, los recordatorios, las referencias en el texto con citas al margen y los pies de las ilustraciones. Un efectivo AOA contribuye al cumplimiento de las funciones estimuladora-motivacional, de consolidación y autocontrol, sistematizadora e integradora del libro de texto (Zumbado, 2004).

El **Material Ilustrativo** está constituido por las ilustraciones, los dibujos, planos, fotos, mapas, etc.; y cumple la función de reforzar la acción cognoscitiva, estética y emocional del material docente sobre el estudiante, a la vez que constituye un apoyo

visual al texto. Silvestre et al. (2000) agregan que las ilustraciones deben contribuir a que los estudiantes conozcan los fenómenos descritos con mayor precisión, acrecentar los elementos emocionales, cognoscitivos y en lo esencial, favorecer la asimilación de los contenidos más difíciles. Las ilustraciones son indispensables en la comprensión del contenido del texto de historia.

En tanto, el **Aparato de Orientación** tiene la función de garantizar la ubicación adecuada del estudiante en el contenido y la estructura del texto, permitiéndole encontrar rápidamente el material necesario y establecer las relaciones del libro con otras fuentes de conocimientos que existen en una asignatura concreta. Algunos de los elementos estructurales que componen el AO son: prólogo, encabezamientos, señalamientos en negrita o en colores, índices y bibliografía. Los títulos y subtítulos deben ser fáciles de comprender y orientar al estudiante y en la introducción debe recogerse de forma breve el contenido del libro, así como brindar instrucciones al estudiante para la utilización del texto. Agregan, Silvestre et al. (2000) que se debe utilizar, dentro de su estructura, breves referencias acerca del contenido antecedente lo que hace que el volumen del libro no sea excesivo.

La clasificación estructural del libro de texto analizada constituye un instrumento adecuado de orientación metodológica para la elaboración de libros para la docencia y dirige la atención hacia la búsqueda de procedimientos didácticos que garanticen la independencia cognoscitiva, desarrollo intelectual y moral de los estudiantes, a la vez que constituye un importante punto de partida y un referente obligado para el diseño y estructuración de un libro de texto didáctico complementario.

No obstante, si bien las funciones didácticas analizadas fijan la estructura que debe tener el libro de texto, existen principios fundamentales para la elaboración de estos que son insoslayables.

Principios para la elaboración de los libros para la docencia

Los principios para la elaboración de textos docentes constituyen criterios generales que cumplen la función de orientar el trabajo de creación de textos escolares.

Se han encontrado pocos trabajos relacionados con esta temática. Se destacan los postulados de Mazziars (1983), quien señala cinco principios para la elaboración de libros de texto. Ellos son: a) principio de unidad del contenido y de la estructuración metódica del libro de texto, referido a la funcionalidad del material docente; b) principio de dirección de todos los centros del proceso de estudio individual, relacionado con la sistematicidad; c) principio del volumen mínimo para máximo volumen de información, referido a la brevedad y flexibilidad del libro; d) principio de retroalimentaciones multifacéticas, que expresa la complejidad del material y el principio de comunicatividad. Mazziars no fundamenta suficientemente sus postulados ni profundiza en las vías a través de las cuales puede garantizarse su cumplimiento.

Otro autor que trabaja esta temática es Chadwick (1999 citado en Zumbado, 2004) quien expone algunas de las posibilidades que ofrece la aplicación de los principios del diseño de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de la psicología cognoscitiva, en la preparación de textos docentes. Este autor plantea que la consideración de los principios del diseño de enseñanza aprendizaje deberá responder, a través de los textos, a las formas naturales de aprendizaje de los estudiantes y con este argumento, sugiere:

- a) despertar el interés del alumno.
- b) expresar los objetivos en forma clara con vistas a crear expectativas positivas.
- c) orientar la atención del alumno hacia lo crítico del contenido.
- d) entregar la información crítica del contenido.
- e) facilitar la codificación y almacenamiento de la información,
- f) proveer los ejemplos y la práctica necesaria.
- g) estimular la generalización de lo aprendido
- h) enseñar los procesos de identificación y resolución de problemas a través del estímulo de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- i) proveer posibilidades de autoevaluación.
- j) estimular el desarrollo de respuestas afectivas tales como la sensación de autoeficacia y el desarrollo del interés hacia el estudio.

Estos postulados constituyen una guía para la elaboración de libros de texto y por ello poseen valor metodológico.

Otro autor, Bernaza (2000), postula seis principios para la elaboración de literatura docente para la enseñanza universitaria, fundamentados en las leyes y principios de la didáctica y los resultados de las investigaciones relacionadas con la teoría del libro de texto. Sin embargo, los primero cuatro resultan válidos para cualquier sistema de enseñanza y para la propuesta de este libro. Estos son los siguientes:

1. Principio de correspondencia entre las tareas docente-educativas y el contenido y estructura de la literatura docente. Este principio plantea la

necesidad de elaborar la literatura para la enseñanza de manera que los contenidos y la estructura didáctica de la misma respondan a las tareas docente-educativas declaradas en el diseño curricular y tome como punto de partida los conocimientos, habilidades y valores que debe alcanzar el estudiante una vez finalizado el estudio de la asignatura.

2. Principio de correspondencia entre los bloques estructurales de la literatura docente y los estados de transición del proceso de interiorización. Los bloques estructurales son los contenidos que se han organizado didácticamente para favorecer que el estudiante pueda realizar las acciones orientadas de aprendizaje y que se desarrollen en correspondencia con el desenvolvimiento de la tarea docente-educativa. Esta estructura debe favorecer los procesos de tránsito de lo abstracto a lo concreto y análisis y síntesis, para que el estudiante pueda llegar a concreciones mentales, y sea capaz de explicar desde el punto de vista teórico, los objetos, procesos y fenómenos que estudia. De esta forma, el libro debe convertirse en un medio capaz de contribuir a la formación de habilidades generales que favorezcan el desarrollo de un pensamiento teórico durante el aprendizaje y permita el vencimiento de las tareas, en un proceso que vaya de lo simple a lo complejo.

3. Principio del libro como medio de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo. El texto debe promover el aprendizaje desarrollador, la participación activa, consciente y reflexiva del estudiante en la apropiación del contenido y así estimular la formación de valores, compromiso y responsabilidad social. Debe favorecer la búsqueda y aplicación del conocimiento con carácter creador; al mismo

tiempo, debe asegurar la orientación de la actividad cognoscitiva independiente del estudiante y promover un permanente ascenso en la calidad de esta.

4. Principio de la comunicabilidad. Su particularidad radica en lograr que el libro constituya un efectivo medio de comunicación entre sus autores y los estudiantes, a fin de que estos últimos se sientan motivados y atraídos por su contenido y estructura y el texto pueda crear un clima psicológico que favorezca el aprendizaje, la optimización de la actividad de estudio y el desarrollo de las relaciones y comunicación entre docentes y alumnos, y en el colectivo escolar.

El libro de texto a través de la claridad y variedad del lenguaje, las orientaciones sobre su uso, pertinencia de las ilustraciones, posibilidad de retroalimentación y otros, debe garantizar la comprensión del contenido, el cual debe ser reflexivo, problémico, abierto para el intercambio y próximo a la realidad en que aprende y se desarrolla el escolar.

Bernaza postula otros dos principios orientados a la formación y orientación profesional del estudiante, que resultan válidos considerar:

1. Principio del carácter activo y formativo del empleo de la información científico técnica, para la preparación del futuro profesional. El uso de información científico-técnica debe constituir una prioridad en la formación profesional de los estudiantes. Esta debe incentivar el análisis y evaluación de información de diversas fuentes relacionadas con su especialidad, lo cual propicia condiciones para el desarrollo de la creatividad y favorece la formación de un modo de pensar y actuar orientado hacia la autosuperación profesional y científica constante.

2. Principio de la formación del modo de actuación del futuro profesional en el enfrentamiento de problemas. Este principio estipula la inclusión en el texto del contenido del futuro profesional y orientaciones generales y completas que permitan al estudiante construir sus modos de pensar y actuar en el planteamiento y la solución de problemas de manera independiente y significativa. Por ello, los libros deben portar elementos que permitan que el estudiante encuentre la utilidad de la asignatura e interiorice y actúe en consecuencia con el modo de actuación de su futura profesión.

Zumbado (2004) agrega a los anteriores, el principio de la **integración de contenidos teóricos y prácticos estructurados en estrecha relación**, de forma que incentiven en el estudiante la realización de actividades cognoscitivas, prácticas y valorativas; promuevan la unidad dialéctica teoría-práctica y puedan apropiarse de manera reflexiva de generalizaciones teóricas que les permitan operar con conceptos y leyes, establecer nexos y relaciones; todo lo cual favorece que el aprendizaje adquiera significado y sentido para ellos.

Los principios propuesto por Bernaza y complementados por Zumbado constituyen una importante herramienta metodológica para los docentes que se propongan escribir un libro didáctico. Sin embargo, para el libro electrónico los principios propuestos anteriormente no son suficientes.

El libro de texto en formato electrónico. Definición y potencialidades

Resulta evidente que al elaborar un libro complementario para sus estudiantes puede encontrarse con el valladar de la impresión. Es muy posible que su texto no resulte interesante para otras personas que no sean sus propios discípulos. Aun si se encuentra una editorial interesada en ello, el tiempo de impresión puede variar y al final no resultar útil para los estudiantes que se preparó porque el curso ha terminado. Esto no debe desanimarlo porque la posibilidad de socializarlo está al alcance de todos: la computadora.

El impacto de los avances en las tecnologías de la información, han producido cambios a todos los niveles que se reflejan también en los centros educativos. En muchas escuelas se cuenta con ordenadores que posibilita a educadores y educandos elaborar y consultar un gran cúmulo de información. Una de las grandes ventajas del uso del ordenador en la educación es la posibilidad de interactuar entre el alumno y el programa, cuya eficacia depende de la calidad del software elaborado. Otra ventaja es la reducción del tiempo necesario para aprender una tarea. Al mismo tiempo estos materiales resultan motivadores y logran mantener la atención del estudiante más tiempo y practicar cada paso del aprendizaje; igualmente, le facilitan avanzar a su propio ritmo, elemento fundamental dentro de cualquier modelo pedagógico.

El salto cualitativo dado por la informática ha conducido a compartir información de todo tipo. Con ello se ha llegado a la progresiva digitalización de todo tipo de información y la aparición del libro electrónico. Este nuevo medio resulta una opción en la tipificación de los materiales educativos en formato digital y la mayoría de los

autores lo incluyen dentro de los materiales que tienen la función de informar y se excluye su potencial formativo.

Los autores: Angulo (1997), Line (1998), Boeris (2003), Valledor (2000), Sagredo y Espinoza (2000), Fragano (2001) y Zumbado (2004) lo identifican con la información digitalizada, almacenada y accesible en medios electrónicos a través de formatos tangibles o, a través de formatos no tangibles, como Internet o redes internas. Zumbado (2004) provee a juicio de los autores de este libro la más completa disquisición sobre el libro de texto en formato electrónico al que define como:

aquel producto informático, portador del contenido de la enseñanza y el aprendizaje de un programa de estudio, organizador y orientador del proceso de asimilación de esos contenidos, que ha sido estructurado didácticamente con un enfoque profesional, incentivando el papel consciente y activo del estudiante en su aprendizaje, en las condiciones de una enseñanza que propicie la independencia cognoscitiva a la vez que instruya, desarrolle y eduque; y cuya estructura y funciones se amplifican mediante la integración de diferentes formatos de información (texto, imágenes, sonido, animaciones, videos) de manera interactiva, ofreciendo al estudiante la posibilidad de navegación a través de dicha información. (p. 43)

Según esta definición, lo que distingue al libro de texto en formato electrónico de otros materiales didácticos en formato digital es la conservación de su integridad estructural y funcional. Es decir: la utilización de las potencialidades de la informática en su elaboración debe amplificar sus funciones, nunca cambiar, al menos esencialmente, su estructura ni modificar sus funciones.

Así por ejemplo, las ilustraciones pueden incrementar la función estimuladora-motivacional del texto con una presentación atractiva del diseño digital. Los textos digitales cubren las funcionalidades de los textos impresos pero con una serie de ventajas, entre ellas:

1. Su tamaño. Es muy difícil que editorial alguna quiera imprimirle un libro de 400 páginas, mientras que esa cantidad en formato digital no es nada.
2. En ellos se puede anotar indefinidamente sin deteriorarlos, ampliarlos a necesidad de los autores, incorporar citas textuales.
3. Su edición es simple, ocupan poco espacio y son de fácil uso.
4. Son interactivos, al contestar las acciones de los estudiantes y admiten la navegación por la información que se presenta con mayor o menor libertad, en dependencia de los objetivos de sus diseñadores.
5. Son atractivos y económicos. Se les puede incluir fotos, colores, ilustraciones o sonidos sin que esto haga más costosa la edición.
6. Potencian el autoaprendizaje. En la educación moderna, los estudiantes están cada vez menos tiempo frente al profesor y tienen que adoptar un papel muy activo en su propia formación, en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información.
7. Distribución. Es ilimitada. No se da el caso de que sus estudiantes “no alcancen uno”, como ocurre con los impresos. Están disponibles para cualquier número de lectores.
8. Se le puede leer en computadoras, tabletas o en teléfonos.

Sin embargo, los libros de texto que se elaboren tienen que orientar cuidadosamente las actividades, de manera que promuevan el trabajo independiente de los estudiantes, que los motive a compartir, confrontar, debatir, acordar o rechazar los distintos criterios.

Herrero (2006) señala, que es el aporte de contenidos lo que concede un valor de calidad educativa a los recursos tecnológicos y precisa la importancia del papel del profesor en la creación de estos medios y su tránsito de transmisor a orientador, de ejecutor a diseñador y de consumidor a creador de materiales. Esta pedagoga presenta una serie de requerimientos a tener en cuenta para la elaboración de este producto, en los que se destacan: el uso, el cliente, la función, los recursos, la tecnología, el contexto y los costos. Señala, además, que la producción de estos medios necesita de la creación de grupos multidisciplinarios con determinadas estructuras y funciones, que deben incluir a diseñadores, especialistas docentes, informáticos, revisores y los profesores que aportan el contenido. Si usted trabaja en una escuela pequeña y apartada, no se desanime por no poder formar estos grupos de especialistas que deben cooperar con usted y verá, que si bien sería maravilloso contar con la ayuda de otros, existe información para paliar su ausencia.

Por ejemplo, Almira y Álvarez (2007) también presentan requerimientos válidos a cumplir para elaborar textos digitales. Estos autores sugieren como primer paso, **conocer los posibles usuarios** (estudiantes) y caracterizarlos antes de que se elabore e interactúe con el texto, con el objetivo de lograr una comunicación desde el punto de vista visual eficaz, capaz de estimular no solo procesos cognitivos, sino afectivos.

Como un factor esencial señalan que **el diseño se subordine al modelo pedagógico**, es decir que el modelo pedagógico, es decir, el tipo de educación, primaria o elemental, secundaria, etc., es quien determina la delineación del texto.

Indican, por último, que se tenga en cuenta **los estilos de aprendizaje**. El material debe permitir que los alumnos determinen el camino a seguir, así como, seleccionar, organizar e integrar la información disponible para ellos del modo más conveniente para su propio estilo de aprendizaje. Nunca impedir su progreso, ni sobrecargarlo con complejidades innecesarias o distraerlo de su labor.

Los materiales estarán diseñados convenientemente desde el punto de vista de la comunicación visual y para favorecer la interactividad, que consiste en la posibilidad que tiene el estudiante frente a la pantalla, para interferir el mensaje y decidir en parte o totalmente lo que va a recibir y tener acceso al estudio en el momento que lo desee.

A juicio de Zumbado (2004), su elaboración debe partir del principio de que es esencialmente su estructura y carga funcional lo que lo diferencia del texto impreso. Este propio autor señala una serie de requerimientos que deben ser tenidos en cuenta en la elaboración de un texto electrónico y que se resumen en los siguientes:

- a) Subordinación de la estructura hipertextual a la integridad estructural y funcional del libro de texto.
- b) Racionalidad del entorno hipermedia en función del contenido.
- c) Accesibilidad de la información en el entorno hipermedia.

La subordinación de la estructura hipertextual a la integridad estructural y funcional del libro de texto estipula que la elaboración de un libro de texto en formato electrónico debe presuponer un enriquecimiento de su carga estructural y funcional, a través del aprovechamiento de las potencialidades de la computación, pero nunca soslayar su papel como un medio didáctico de apoyo al estudiante para la asimilación creadora del contenido de la enseñanza y como medio organizador y orientador del proceso de asimilación de esos contenidos.

La racionalidad del entorno hipermedia en función del contenido, se basa en que la pantalla de la computadora es la unidad básica de información de un documento y no la página, por lo tanto, lo que se presenta en ella no tiene por qué sujetarse a las normas corrientemente aceptadas de cómo se debe distribuir la información en un página de papel. No es necesario respetar estrictamente los márgenes o la ubicación del texto, ni numerarlas, ya que es la pantalla la página que se debe diseñar apropiadamente para el lector, que ahora puede interactuar con más libertad que con el libro impreso. Este requerimiento implica la necesidad de utilizar una cantidad de recursos para que la libertad del lector de interactuar esté determinada por la información que recibe en cada momento y no por la forma en que está presentada.

Señala Zumbado (2004), como la utilización excesiva de efectos, colores y sonidos, provoca que las ideas a transmitir se vean interferidas por los recursos empleados para la navegación. El texto que se elabore debe estar construido sobre la base de principios didácticos y educativos y no puramente técnicos y estéticos.

La accesibilidad de la información en el entorno hipermedia señala la necesidad de garantizar la adecuada orientación del estudiante en la estructura del producto

informático, así como su desplazamiento dentro del mismo. Es decir, la pantalla, como la unidad básica de información, debe contener recursos orientadores precisos para que el estudiante sepa exactamente en qué lugar se encuentra, dentro del producto informático. El programa debe facilitar la orientación de los estudiantes y brindar posibilidades de localizar información a través de accesos a otros capítulos, epígrafes o índices de contenidos, en dependencia de la estructura del producto y las intenciones de los autores.

Resulta importante el formato físico del texto para lograr la atención del estudiante. Se pueden introducir elementos tipográficos para dirigir la atención del lector como son: textos en negrita, trozos subrayados, mayúsculas, cuadros, fotografías, gráficos, tablas, esquemas o conceptos en los márgenes, símbolos específicos, sonidos, colores, etc. De la misma forma, se puede facilitar el aprendizaje a través de un formato claro, que facilite la comprensión de la información. Las posibilidades de formato ofrecen muchos recursos como son, la elección del tipo de letra y colores para diferenciar distintas funciones.

Por último, es necesario entender que digitalizar significa colocar el texto en varios formatos y entre los más comúnmente usados está: **pdf**, que ofrece numerosas ventajas para la digitalización de textos por sus posibilidades de edición y por lo compacto que resultan los ficheros generados en él, lo que facilita su uso y disseminación por Internet, correo electrónico y su transportación por discos, memorias, teléfonos, etc. Este formato admite incluir textos, imágenes, animaciones y sonidos, lo que le confiere carácter de multimedia; permite hacer hipervínculos a

otros textos o programas, sin que se altere el contenido original, pero sí incorporar comentarios, notas o marcas que facilitan su estudio.

Al digitalizar un libro se debe hacer consciente al estudiante del diseño de la estructura del texto, la que se elaborará de forma clara e incluyéndole la suficiente información para que este pueda decidir entre las diversas opciones que se le ofrecen a través de dispositivos de navegación que permitan determinar su localización actual, hacerse una idea de la relación de la localización con otros materiales, volver al punto de partida y explorar materiales no directamente vinculados a los que se encuentra en este momento; pero en ningún momento las ideas expuestas por el autor pueden ser obstruidas por el uso excesivo de colores, sonidos y otros recursos que ofrece la digitalización.

Capítulo II. La localidad y la historia local

No puede arribarse a una definición de estudio histórico local, sin antes analizar a uno de sus componentes esenciales, a uno de sus objetos de estudio: la localidad, que por la diversidad de usos en diferentes disciplinas necesita del establecimiento de un discernimiento conceptual. Labrada (2008) señala que coloquialmente y con el mismo significado se emplean los términos “localidad” y “lo local”. Añade que:

El espacio local tiene un carácter socio geográfico con límites definidos, con una población estable constituida históricamente, con relaciones e interacciones que le imprimen su sello distintivo, con su identidad y valores, lo que remite a un sentido de apropiación del territorio y a su aprovechamiento para fines sociales.

Agrega este autor que el espacio local puede considerarse como el eslabón esencial en la conformación de la identidad y es parte de una estructura mayor más compleja. Al considerar sus límites físicos; puntualiza, que este puede ser un barrio, un municipio, una provincia, una región. Ese estudioso cita a Arocera (1995), quien opinaba que lo local puede verse “como un ámbito territorial, delimitado por el alcance de ciertos procesos, donde resulta sobresaliente la interacción cotidiana” (p.14).

Por su parte, la localidad aparece en el Gran Diccionario de la Lengua Española Larousse como calidad de las cosas que las establece a lugar fijo, lugar, pueblo, local, sitio o paraje; no obstante, el término ostenta disímiles acepciones, en correspondencia con las perspectivas teóricas de la rama que lo define y asume.

Desde una aproximación geográfica se le ubica en una posición intermedia entre la comarca y la región físico-geográfica y se le considera como un complejo natural formado producto de la asociación de comarcas activamente interrelacionadas y ubicadas en una misma plataforma geológica.

Uno de los aspectos más polémicos en los estudios históricos locales ha sido el definir los límites de la localidad objeto de estudio. Algunos autores (Acebo, 1999; Rodríguez 1999; Pérez, 2001; Labrada, 2008, entre otros) señalan que esta puede alcanzar desde los términos de un barrio, un pueblo, una ciudad, desbordar las demarcaciones del municipio, abarcar otras localidades cercanas y puede incluso, extenderse hasta la provincia.

Al delimitarla, no puede olvidarse lo expuesto por Le Riverend (1986), quien señalaba como la reducción de estos límites se supeditaba a decisiones administrativas y no por procesos humanos colectivos que le dieran sentido, colmaran de contenido los espacios y los identificaran.

Para Rodríguez (1999) la localidad no permanece estática, ni es homogénea; sino que su identidad se sustenta en la diversidad y desarrollo diferenciado interno de sus subregiones, comunidades, aldeas, barrios o zonas histórico-sociales, cuyo origen obedece a un desarrollo histórico antecedente y condicionante del mismo. Este autor reconoce la relatividad de la concreción de la localidad, pero la considera, igual que Labrada (2008) al espacio local, como elemento coincidente con la región histórica. Estas confusiones entre la interpretación de localidad y región histórica están dadas, porque en sus orígenes no se contemplaba una delimitación precisa entre ambas.

Sobre este punto, el Centro de Estudios Sobre Cultura e Identidad de la Universidad de Holguín [CECI] considera que la región histórica-cultural, como la denomina, está asociada a un territorio más o menos extenso, formado, como regla, alrededor de un núcleo urbano, que actúa como elemento aglutinador, al ser centro administrativo, económico y cultural, con una población que genera y presenta como tendencia elementos identitarios patrimoniales que la caracterizan, incluido, una de las variantes del español hablado. Para ellos la región contiene a su vez subregiones, que a pesar de su relativa estabilidad no permanecen estáticas, por lo que puede ocurrir que una subregión, en determinado momento, pueda valorarse región, o que germinen nuevas subregiones.

No obstante, debe señalarse que a la vez estas subregiones, zonas y localidades que componen a la región, pueden nuclearse alrededor de asentamientos urbanos o rurales que asumen las funciones aglutinadoras de las metrópolis.

Henao y Villegas (2002), dos autores colombianos, señalan que el concepto de localidad incluye el de municipalidad desbordándolo y que este es un concepto alterno al político-administrativo con algunas peculiaridades desde el punto de vista de sus funciones, de su ámbito territorial y su relación con la población. El concepto - señalan- tiene que ver, además de lo jurídico-administrativo, con la red de relaciones políticas, sociales, económicas y culturales que se establecen y desbordan las fronteras geográficas y jurisdiccionales, también se relaciona con la construcción de la identidad, la vida en colectividad y la práctica cotidiana, así como con relaciones de carácter regional, departamental y nacional. Agregan que la localidad puede tener un centro definido y un entorno rural ligado con el centro, presentándose una

relación directa entre uno y otro. La determinación de su funcionamiento, sin embargo, puede surgir del entorno rural o del centro, dependiendo de dónde estén ubicados los liderazgos económico, político, social y cultural.

Se debe señalar a lo expuesto por estos autores, que al igual que la región, la localidad está sujeta a la escala, y cuando se indica que esta “incluye el de municipalidad desbordándolo”, no puede olvidarse, que por dimensión, no es lo mismo un municipio colombiano o salvadoreño, o cubano. Se coincide con estos autores en lo concerniente a que esta puede tener un centro definido, que puede ser un asentamiento, aunque este puede, a su vez, por cuestiones de estudio, ser “la localidad”, sin incluir el entorno rural que le rodea.

Por su parte, el regionalista Venegas (2007) apunta acertadamente que la localidad es parte de una región y por consiguiente no puede contener la primera y puntualiza que esta es un sistema intrínseco de su contexto, pero que tiene su propia expresión.

En el ámbito de los estudios históricos locales, Acebo (1999, p. 21) la propone como: “Un territorio, más o menos extenso, con una población estable, históricamente constituida; con una organización económica, social, política y culturalmente definida; que forma parte y se supedita, de alguna forma, a una estructura mayor, superior, más compleja”. Si bien resulta rebatible lo concerniente a la extensión propuesta por este autor, por no aportar claridad.

Tres disquisiciones bastante coincidentes resultan las de Pérez (2001); Cruz (2006) y Labrada (2008). El primero señala que esta comprende un espacio sociogeográfico de extensión variable, que puede identificarse con una provincia, ciudad, barrio o municipio, pero con límites definidos y constituida históricamente como parte de una

estructura mayor más compleja, además de contar con una población estable que constituye una colectividad humana unida por relaciones sociales, que le imprimen un sello característico distintivo.

Por su parte, Cruz (2006) señala que es un espacio geohistórico de límites definidos por el sentido de pertenencia de carácter histórico concreto, con una población bastante estable en una comunidad humana cuyos individuos se relacionan entre sí y establecen un sello distintivo a dichas relaciones en su cultura. Este autor reafirma que la localidad forma parte de una estructura mayor y más compleja, donde se puede observar lo nacional como tendencia y la expresión de lo particular.

En tanto, Labrada (2008) ofrece una definición muy similar con la expuesta por él mismo sobre el espacio geográfico y señala que presupone:

Un espacio socio-geográfico con límites bien definidos, con una población estable constituida históricamente y que establece relaciones sociales de un sello característico. Puede considerarse como eslabón fundamental en la conformación de la identidad y forma parte de una estructura mayor más compleja (p.26).

El historiador y pedagogo Laurencio (2002) ofrece una práctica y breve definición, mucho más flexible en cuanto a la demarcación espacial. Señala este estudioso que puede precisarse como:

Un espacio geográfico con un determinado nivel de desarrollo económico, social, político y cultural, que permite la identificación de sus miembros con el medio históricamente definido; no siempre coincidente con las realidades que

ofrecen las divisiones político-administrativas, (...) de forma tal que se responda a los diferentes niveles de resolución del concepto: barrial, comunitario, municipal, etc. (p. 81).

De lo expuesto por estos autores se pueden extraer los siguientes rasgos:

- Es una creación histórica, ubicada en espacio y tiempo e identificada con un espacio territorial heterogéneo, dependiente de alguna manera de una estructura mayor.
- Es el medio donde se expresan los componentes: sociocultural, histórico, económico, político, administrativo, físico y ambiental de numerosas maneras.
- Cuenta con un centro o núcleo definido y una población generalmente estable e históricamente formada, si bien su estructura no es estática, ni homogénea.
- Está basada en organizaciones y relaciones administrativas, políticas, socioculturales y económicas, establecidas y subordinados a estructuras superiores.
- Sus habitantes, en sus relaciones en la vida cotidiana, desarrollan sentimientos de pertenencia e identidad y cobran conciencia de su diversidad cultural.
- En lo relativo a su extensión, esta se puede corresponder, con los términos de: subregión, zona, municipio, asentamientos, comarca, prefectura, barrio, etc.

La historia local

La historia local no escapa a la distinción clásica entre la historia como hecho acontecido y la Historia como disciplina. Si bien, en el marco de esta texto se considera a la historia local como el resultado de la indagación del estudio histórico de una localidad, pero se reconoce que se manejan indistintamente los términos de: “Historia local” [la disciplina u operaciones de investigación realizada por un historiador] e “historia local” [sucesos, hechos pasados, acontecimientos vividos por los grupos humanos]. Por consiguiente, las definiciones de estudio histórico local que se encuentran en la literatura consultada son las referidas al estudio y a los resultados de dichos estudios o indagaciones.

Por ejemplo: Caimary (1999) considera a la Historia local como el estudio de los hechos históricos acontecidos en la localidad que trascienden la cotidianidad y que de una manera u otra, aportan algún elemento importante para el estudio de la historia regional o nacional.

En su alcance, este autor la extiende geográficamente y la supedita a la división político administrativa hasta alcanzar la provincia; sin embargo, no puede olvidarse que muchas de estas divisiones se han realizado mayormente sobre bases económicas y no siempre se tuvieron en cuenta las regiones histórico-culturales existentes; además, en dependencia de la etapa histórica analizada y la relatividad de su extensión, no deben confundirse, como ya se expuso, la localidad y la región histórica.

Otra opinión a considerar es la de Laurencio (2002), quien la determina como un proyecto conducente al estudio de los hechos, procesos, fenómenos y personalidades

de la localidad en su integralidad sociocultural; en estrecho vínculo con el devenir histórico de la nación, desde la óptica de la relación pasado - presente- futuro.

En el plano latinoamericano, Medina (2005), un autor venezolano, la define como: Historia Matria, usando el término manejado por el mexicano Luís González, y la conceptualiza como aquella que nos remite al pasado de las localidades y ofrece un panorama de las motivaciones individuales y colectivas de considerable valor para el conocimiento, cultivo y uso de la población; señala además que esta historia refleja el desarrollo integral de las comunidades a través de la identificación de los individuos con su entorno inmediato; sin embargo, omite la imprescindible relación de lo local con lo nacional y la relación pasado-presente-futuro.

Otro concepto necesario resulta el de Alonso (2005, citado en Cruz, 2006) quien la ve, como el resultado directo de un estudio y señala que es un:

Proceso histórico que transcurre en núcleos poblacionales cuya ubicación espacial y quehacer histórico cultural se relaciona con zonas aledañas que de alguna forma estuvieron subordinadas o vinculadas en el pasado histórico, habiéndose constituido en ellas los rasgos distintivos de la producción y reproducción de sus condiciones de existencia –tendiendo a lo común, y que permiten la observancia del proceso nacional matizado, además, por lo particular (p. 23).

Más allá de los conceptos, es necesario especificar que la historia local no es exclusivamente la historia de una localidad, entiéndase el asentamiento, y que puede ser la historia de una de sus personalidades o puede abordar únicamente la historia de un acontecimiento de relevancia para un contexto específico.

En cuanto a su importancia, Noda (2005) señala que esta establece las relaciones históricas de los ciudadanos con su comunidad y les permite vislumbrar los fenómenos y procesos en la dinámica real de la práctica social local y no de manera abstracta.

El estudio de esta temática constituye un elemento de importancia en la historia nacional, al permitir un acercamiento a los hechos y personalidades de un territorio específico y favorecer el desarrollo de sentimientos de identidad.

Después de haber analizado las categorías de localidad e historia local, se puede concluir que un estudio histórico local puede definirse como un género de la investigación histórica y/o como la investigación particular del proceso histórico general acontecido en una localidad delimitada por su identidad espacial y cultural. Se apoya en un conjunto de métodos y técnicas de investigación histórica y contribuye a que sus habitantes, a través del conocimiento de su pasado, entiendan su situación presente y se tracen una proyección de su futuro.

La función del referido estudio podría enmarcarse en explicar el desarrollo de la localidad en sus estructuras fundamentales, conocer lo acaecido en el pasado, explicarlo y sintetizarlo.

La base metodológica de los estudios históricos locales consiste en realizar una profunda micro-observación (reducir la escala de observación) y abordar el problema de cómo conocer el pasado, tomando unidades menores (lo particular), es decir, un contexto específico, que es en este caso: la localidad, como punto de partida para conocer el pasado y destacar en su justa medida el valor de lo particular a través de la integración dialéctica con lo regional y lo nacional (lo general).

Estos estudios priorizan a la localidad como ente sociocultural, geográfico, histórico y político; es decir, se prioriza el análisis de las relaciones que se establecen entre los individuos (Hombre) y su entorno inmediato (habitat), a través de la observación del desenvolvimiento de la persona en su comunidad y su papel en la ocurrencia de acontecimientos locales, pero sin soslayar sus relaciones ineludibles con otros ámbitos mayores a los que están vinculados.

Noda (2005) sostiene que parte de la fundamentación sociológica de estos estudios yace en su vínculo con la práctica social, al utilizar las vivencias de los ciudadanos y su realidad cultural y social más próxima, permitiéndole comprender su origen y el de la sociedad en que se desenvuelven.

Uno de sus rasgos particulares es el acceso y uso como fuentes orales de los protagonistas de los acontecimientos. Esto le confiere un alto contenido subjetivo al trabajo y permite interiorizar en las identidades que cohabitan en una comunidad, así como las causas que determinan el curso de su evolución. De la misma manera, se facilita ver en contexto las regularidades históricas, entender los factores generadores de cambios y comprender como determinados hechos de relevancia transitaron y se conformaron en el tiempo.

Capítulo III. Requerimientos para un texto didáctico complementario de historia local

Al elaborar un libro de texto didáctico complementario de historia local se deben considerar las funciones didácticas analizadas presentadas por Silvestre et al. (2000) y Elen (1992), en conjunto con la estructura elaborada por Zuev (1987) y deben respetarse los principios propuestos por Bernaza (2000) y complementados por Zumbado (2004) para la elaboración de textos didácticos. No obstante, para elaborar un texto con estos fines, no pueden ignorarse algunos principios didácticos o principios de la enseñanza-aprendizaje. Entendidos aquí como: “Aquellas regularidades esenciales que rigen el enseñar y el aprender” (Zilberstein Toruncha, 2003, p.15).

Labarrere (1989) expone un principio de la enseñanza que transpuesto a la elaboración de libros didácticos de historia local resulta inviolable. Señala esta autora, lo imperioso del **carácter científico de la enseñanza**. El libro complementario de historia local, es un texto científico y por ende su contenido tiene que responder exactamente a la verdad encontrada por la historiografía. Por tanto, se debe emplear la terminología de esta ciencia y trabajar con rigor y precisión sin apartarse de la verdad, sin simplificar la realidad ni distorsionarla. En otras palabras, el texto debe responder a un requerimiento básico de la investigación histórica: la fidedignidad de los hechos históricos (Plasencia; Zanetti y García 1990).

Izquierdo Canosa (*Granma*, 2010, octubre 10, p. 3) al señalar la labor del historiador, recalca acerca de lo expuesto que: “Ese profesional debe tener como principio ético la fidelidad a la verdad histórica”.

Dos rasgos esenciales que deben sustentar la cientificidad de este texto lo constituyen la impersonalidad y la objetividad en el tratamiento de los hechos. Estos elementos son características de la ciencia y este texto, como otros libros docentes, es un reflejo de la actividad científica del hombre. La objetividad está estrechamente relacionada con la impersonalidad y esta última constituye una característica primaria que diferencia el estilo científico de otros estilos al exponer ideas sin manifestar la subjetividad o la personalidad del autor.

La violación de estos requerimientos en la redacción de un texto de este tipo puede implicar caer en localismos, apasionarse e inconvenientemente querer privilegiar la historia local, por estar más inmediata a los estudiantes que la historia nacional, debido a la proximidad espacial con respecto a donde, en una época determinada, sucedió el hecho histórico (Laurencio, 2002). Sin embargo, el historiador al enfrentarse a problemas del pasado, se coloca, desde la actualidad, ante hechos, procesos y personalidades a los que se encuentra ligado de modo directo o indirecto por los más diversos vínculos y sus intereses pueden influir en la apreciación que haga de estos. Medina (2005, p.12) señala al respecto que: “La historia se escribe con aquellos hechos que el historiador considera importantes para la sociedad del momento, atendiendo al grupo social para quien escribe.” Agrega que en la historia escrita interviene, de manera significativa la persona que la escribe, así como los elementos éticos y teóricos sobre los cuales se apoya para hacer su trabajo y considera que toda historia escrita es susceptible de ser revisada, extendida, cambiada y hasta desincorporada, cuando los cambios sociales lo ameriten. Este autor agrega, como con el paso del tiempo la historia crece en información, pero

también lo hace en profundidad, pues la vida social tiende a ser cada vez más compleja y así las maneras de abordarla.

Toda introducción de un nuevo elemento en la educación, como es la inclusión de un texto complementario en un programa de estudio, tiene el propósito de mejorarlo, de hacerlo corresponder con las exigencias de la época y, simultáneamente, fomentar determinados valores personales en los estudiantes. El presentar un texto de historia local es una oportunidad ineludible para educar la personalidad de los estudiantes al transmitirles un adelanto científico técnico y desarrollar en ellos una concepción del mundo sobre la sociedad que se convierta en convicciones personales. Este tipo de texto debe diseñarse de forma que estimule el valor patriotismo y promueva en los estudiantes sentimientos de identidad nacional y local.

Otro principio didáctico básico que no puede ser soslayado en la redacción de un texto didáctico complementario de historia local, es presentado por Labarrere (1989) como el **principio de la asequibilidad**; muy interrelacionado con el **principio de la comunicabilidad**, trabajado por Bernaza (2000).

La asequibilidad estipula que el rigor científico no puede interferir con la accesibilidad al conocimiento, el texto tiene como función esencial comunicar significados en una situación concreta y es preciso decodificar, explicar y ejemplificar el contenido que se presente.

Izquierdo Canosa (*Granma*, 2010, octubre 10, p. 3) señalaba, concerniente a la elaboración de un texto de Historia: “Nuestro mayor compromiso está en presentarle a las nuevas generaciones el pasado, de la manera más atractiva”.

Mari Mutt (2003) expone tres principios básicos de la redacción científica al transmitir información, que deben estar presentes a la hora de redactar un texto complementario de historia local, ellos son: **precisión, claridad y brevedad.**

Precisión significa usar las palabras que comunican exactamente lo que se quiere decir, claridad alude a la sencillez del lenguaje del texto, que se lea y se entienda fácilmente y se logra con oraciones bien construidas y logicidad en los temas de cada párrafo, mientras que la brevedad consiste en exponer lo que se quiere, sin rodeos, sin empleo innecesario de calificativos, adjetivos, sinónimos y sin reiteraciones.

En cuanto a la manera de transmitir la información, Elen (1992 citado en Valledor Ceballo, 2004) refiriéndose específicamente a los textos complementarios para la docencia, maneja tres criterios generales: **comprensión, coherencia y adecuación,** mientras que Ortega (1987) agrega a lo anterior: la **unidad** y el **énfasis.**

La comprensión está relacionada directamente con el grado de adaptación del texto a las características de los estudiantes y en concreto a sus conocimientos previos. Al establecer esta relación debe cuidarse la densidad de la información, es decir, el número de ampliaciones explicativas que facilitan la comprensión y requieren del estudiante un esfuerzo menor de deducción o inferencia. En la comprensión influye que el texto sea de fácil lectura y otros factores, como la longitud, la frecuencia de uso de las palabras y la extensión de las oraciones.

Por su parte, la coherencia constituye la organización y unidad de los textos y trata de las conexiones entre las partes, oraciones y unas palabras con otras. Cuando se trata de relacionar una información nueva con otra previa en el conjunto de los

textos, implica que se realicen de forma explícita aquellas conexiones que no pueda establecer el estudiante.

En cuanto a la adecuación, debe tenerse en cuenta que los textos complementarios de historia local tienen contenidos e información adicional que se le proporciona al estudiante. Esa información ha de ser correcta, suficiente y vinculada con sus intereses.

La unidad se comprueba analizando si todas las oraciones giran en torno a la idea central o tema y el énfasis es la coordinación de las oraciones y palabras de forma que revelen el pensamiento de la forma más relevante y atractiva posible. Existen, no obstante, otros requerimientos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar un texto didáctico complementario de historia local.

El libro que se elabore, debe ante todo: **suplir las carencias del texto básico**. Es decir, cumplir con una función instructiva específica relacionada con la información que debe contener el texto como portador del contenido de la enseñanza, que permita al estudiante contextualizar el contenido del texto básico. El libro complementario tendrá que ocupar los vacíos que el básico solo puede llenar a nivel teórico o con ejemplificaciones nacionales.

Otro requerimiento, estrechamente relacionado con el anterior, es **la correspondencia de los contenidos con el programa de la asignatura**. El texto debe poder insertarse en el programa y corresponderse con sus objetivos instructivos y educativos, abarcar conocimientos coherentes con los objetivos planteados por la asignatura y proporcionar a los estudiantes una forma de contextualizar, evaluar y enriquecer los conocimientos previos de Historia. Se ha de tener en cuenta, desde el

punto de vista didáctico, que la historia nacional y la local están incuestionablemente relacionadas al constituir la primera la unión dialéctica de las historias locales.

Otro requerimiento a considerar es proporcionarle al texto un carácter **autonómico, personalizado y flexible**, y al diseñarlo se ha de tener en cuenta el tipo de estudiante, el medio donde viven, intereses, etc. El texto debe permitir el aprendizaje autónomo, y para que ello pueda realizarse, el estudiante debe contar con un texto destinado a promover su independencia y ofrecerle la posibilidad de participar en la planificación y organización de su tiempo de estudio y evaluación. Ha de proporcionar mediante los recursos adecuados, libertad de lugar, tiempo y ritmo de trabajo.

Para satisfacer las necesidades del estudiante, el libro tiene que ser compatible con una estructura curricular flexible, además, estos textos han de ser multifuncionales, lo que significa que se puedan insertar, de ser posible, en otras asignaturas afines. El carácter personalizado y la flexibilidad influyen en la funcionalidad de los textos, por tanto, los contenidos estarán ligados a la comunidad en la que se desenvuelve, vive el estudiante, a sus capacidades, necesidades y expectativas.

Laurencio (2002) señala que el material a elaborar debe facilitar un tratamiento didáctico, preciso y significativo, acorde con el grupo etáreo y las capacidades y habilidades que estos poseen. En este punto, agrega Díaz (2002), que la historia, como asignatura, se diseña a partir de las conclusiones de la ciencia histórica, de las cuales se selecciona el contenido con un criterio pedagógico que se corresponda con la edad y madurez de los estudiantes.

Entonces queda por ver los requerimientos relacionados con el contenido que se seleccione para un texto didáctico complementario de historia local.

Requerimientos para la selección del contenido de la síntesis histórica de una localidad

En la determinación del contenido de un texto para la docencia se puede contar con numerosas investigaciones. Para, Fraga (1995 citado en Borroto, 2003) el contenido es la respuesta a la pregunta, qué enseñar. Este autor asume que lo que se enseña es siempre el resultado de la cultura social, entendida como todo lo que existe en la naturaleza humanizada. Para él, el contenido es la zona de la cultura que es objeto de la enseñanza. Addine (2004), como anteriormente, Álvarez de Zayas (1994), lo considera una parte de la cultura y experiencia social que debe ser alcanzada por los estudiantes, en dependencia de los objetivos propuestos.

Se puede agregar que el contenido incluye la integración de elementos de carácter gnoseológico, de procedimientos y actitudes, aceptados en un momento histórico por la sociedad y seleccionados con criterios pedagógicos, con el propósito de formar (instruir, educar y desarrollar) al estudiante. Díaz (2003, p.6) planteó con respecto al contenido a abarcar por una síntesis histórica local: “Determinar el sistema de conocimientos mínimos, los elementos de historia local que no pueden dejar de recibirse...”.

Al respecto, Medina (2005) sugiere, que lo que se busca es una historia integral donde el presente de las comunidades se concatene de modo consciente con su pasado, para que actúe en función de su futuro sobre la base de sus propias experiencias de vida y conocimientos, por lo que no basta sólo con revisar lo escrito sobre una población determinada, sino que hay que atender lo que dicen sus actores: intereses, necesidades, recursos, expectativas.

En correspondencia con lo anterior se puede plantear, que para determinar el contenido de un libro didáctico complementario de historia local, en este caso un síntesis histórica de una localidad, se debe escoger la parte de su historia que conforme un sistema integral de conocimientos, seleccionados con criterios pedagógicos, con el propósito de proporcionar al estudiante un medio para alcanzar un objetivo dado en su formación integral, sobre la base de lo que él necesita saber para complementar los objetivos de la asignatura.

Ese contenido debe responder a la evolución histórica y reflejar una estructura lógica y coherente, según la dinámica de la historiografía. Lo anterior debe responder y está fundamentado en un principio metodológico básico en la ciencia histórica: **el principio del historicismo** (Plasencia et al., 1990), que se expresa en el análisis metodológico de los hechos en su multidiversidad, partiendo de sus raíces históricas y observando su proceso de desarrollo, desde un ángulo totalmente histórico, a través de un examen detenido de su desarrollo y relaciones internas.

Plasencia et al. (1990) aclaran, que no debe confundirse el historicismo con la sucesión histórica de los acontecimientos de forma cronológica. El historicismo sugiere establecer la relación interna de unos hechos con otros y no el análisis lineal de acontecimientos, procesos y personalidades actuantes en la historia. No puede olvidarse que la historia local debe ser vista desde su integralidad con lo nacional, para una correcta percepción de las relaciones existentes entre los hechos, fenómenos, procesos y personalidades de las diferentes regiones y localidades.

Al considerar la función del texto, debe valorarse el tratamiento al tema en cursos previos o en asignaturas específicas del plan de estudio, la información necesaria

para alcanzar los objetivos del aprendizaje y capacitar al estudiante para que pueda seguir los cursos subsiguientes. En este punto, deben valorarse la información que pueden estos llegar a entender por su cuenta, los elementos que resultarán difíciles para ellos o insuficientemente abordados, y por lo tanto, requerirán más explicación o ser detallados por cuestiones de interés.

Refiriéndose a ello, Laurencio (2002), plantea que para el logro cosmovisivo y práctico de una historia global e integradora, la didáctica debe sustentarse en una determinación acertada del sistema de conocimientos de la historia local, para su posterior instrumentación en la enseñanza de la historia nacional.

Medina (2005) señala la importancia de reflejar el desarrollo integral (endógeno, económico, social y cultural) de las comunidades a través de la identificación de los individuos con su entorno inmediato, utilizando como elemento fundamental la investigación colectiva del pasado de ese ambiente.

En consecuencia, otro requerimiento a tener en cuenta es: **presentar una elección temática, estructural, espacial y temporal acorde a las especificidades de la localidad.**

Es necesario jerarquizar las estructuras económicas típicas del área, dado que no todos los territorios tuvieron economía, población y acontecimientos similares; las estructuras económicas no necesariamente fueron las mismas y su análisis y prioridad a la hora de incluirlas en el texto no pueden ser iguales.

Se deben jerarquizar determinadas etapas que se consideren de más relevancia, dado que no todos los periodos de los considerados por la historiografía de un país

deben ser tratados igual en las historias locales. Elementos como la concreción poblacional, económica y otros aspectos históricos pudieron concretarse antes o después según determinadas condiciones sociales y políticas, y de la misma forma, se ha de priorizar el análisis de determinados problemas historiográficos concretos.

Acebo (1991) ahonda en la forma de relacionar lo local con lo nacional, en dependencia de la relevancia del hecho, proceso, fenómeno o personalidad histórica local, el cual puede ser un elemento con una ubicación espacio-temporal, en la localidad, pero con trascendencia nacional o cuando lo local es reflejo de lo nacional; es decir, los hechos, fenómenos, procesos y personalidades históricas de la localidad, son un reflejo de la regularidad nacional. Un tercer componente señalado por ese investigador es cuando el hecho local es una peculiaridad de lo nacional, fundamentado en que un fenómeno o proceso general-nacional no siempre se presenta o soluciona de forma similar en todas partes.

El texto debe facilitar la explicación de las regularidades históricas evidentes en el propio devenir de la localidad, de forma que permita el establecimiento coherente de la relación entre lo general y lo particular (Laurencio, 2002). Esto debe asumirse a la hora de seleccionar el contenido y redactar el texto de forma que permita elevar los hechos, acontecimientos y personalidades de la localidad en función de su verdadera relevancia a nivel de localidad, región y nación.

Laurencio (2002) considera que al elaborar un material complementario para la enseñanza de la historia local se debe tener en cuenta, en el plano de contenido y axiológico, que los materiales a usar deben responder a operatividad y práctica y manifestar una racionalidad historiográfica sobre la base de concepciones teóricas,

metodológicas y epistemológicas que respalden los programas vigentes en las asignaturas relacionadas, y para ello recomienda que el texto evidencie profundidad y carga emotiva, de tal manera que incida en las esferas cognitiva y motivacional-afectiva de la personalidad de los estudiantes. Agrega que el texto debe concretarse en un Modelo Didáctico de Historia Social Integral, considerado como el resultado del estudio evolutivo de los aportes del Marxismo y la Escuela de los Annales, concretado en una corriente que defiende la idea de estudiar y enseñar una historia que incluye todos los elementos que conforman la sociedad y cuya dialéctica funcional favorezca el pensamiento histórico de los estudiantes, fortalezca su memoria histórica, incremente su cultura general integral y propicie el aprendizaje desarrollador.

Cuétara (1998, p. 31) sugiere hacer una identificación integral de la localidad objeto de estudio que contemple "...una caracterización físico-geográfica, otra económico-geográfica y una caracterización histórica, social, cultural y folclórica".

Por su parte, Medina (2005) apunta primeramente delimitar el tiempo y el espacio, y con la noción de dimensión espacial se refiere a:

Los límites, con frecuencia geográficos (una región, una ciudad, un municipio, una parroquia o un poblado), poblacionales (un número determinado de habitantes) o, quizás, límites contruidos a partir de la ubicación de determinadas zonas de asentamiento: la historia local de un grupo de poblados cercanos. (pp.16 y 17)

Luego de precisado el espacio -sugiere este autor- es necesario delimitar temporalmente la historia local señalando desde cuándo se abordará la comunidad,

si desde su fundación, o a partir de una década, momento histórico, fecha en especial, y agrega la posibilidad de incluir la visión de futuro o las expectativas a corto, mediano y largo plazo.

Venegas (1991/2007) expresa que cualquier estudio local debe integrar armónicamente varios elementos, entre los que destaca: el medio geográfico, el tipo de economía, la estructura y luchas de clases, las emigraciones y el problema étnico, el plano político, urbanismo y arquitectura, el nivel cultural y educacional. En general, el estudio debe: “Recoger ante todo, una panorámica integral de la zona o región estudiada” (p. 54).

Venegas (1991/2007), Cuétara (1998), Molina (2000) y Medina (2005) señalan la importancia del medio geográfico al ubicar lo local en lo regional y en lo nacional para valorar, en el área objeto de estudio, el impacto de los procesos de cambio que operan a mayor escala. Molina (2000) precisa, se debe empezar por delimitar, lo más exactamente posible, el área bajo estudio. Cuétara (1998), por su parte, señala que deben incluir el inventario racional de los datos necesarios para el estudio geográfico de la localidad en su situación momentánea y en su dinamismo fundamental, lo que ofrece al estudio un verdadero carácter integral y un destacado valor educativo, y Venegas (1991/2007) la ve como la base fundamental para definir una determinada región histórica.

Medina (2005) lo denomina: Geografía Física e Histórica y lo conceptualiza como los aspectos de la naturaleza física que tiene el espacio de asentamiento de la comunidad, así como los cambios acaecidos en el mismo producto de la acción de la

colectividad, es decir, en el transcurso del tiempo se han producido variaciones del paisaje para dar cuenta del desarrollo de la comunidad en relación con su espacio.

Debe señalarse que la delimitación geográfica debe ser debidamente contextualizada en el marco de la región y del espacio nacional, para poder determinar en qué medida el área bajo estudio se asemeja o difiere de otras zonas ubicadas en la misma región. También es necesario, para identificar las especificidades del área objeto de investigación, precisar en ella lo común y sus diferencias con el modelo de desarrollo nacional, elemento básico para comprender la formación de identidades locales.

Venegas (1991/2007) destaca la importancia de analizar todas las Divisiones Político-Administrativas (DPA) realizadas, porque algunas DPA elevan al rango de cabeceras municipales a muchos poblados, lo que propicia el protagonismo y desarrollo acelerado de estos y el retraimiento y pérdida de importancia y jerarquía de otros. El propio Venegas y Cuba (2006) agregan que dado el carácter variable de estas divisiones, no es aconsejable identificar a la demarcación político administrativa que se aborde con la región histórica. Como resultado de esto, debe determinarse las divisiones o ajustes políticos administrativos, dado que algunos territorios eran espacios compuestos de barrios de escasa presencia poblacional, que de ubicarlos en mapas, algunos pertenecerían totalmente o en parte a municipios o provincias vecinas; de la misma forma, el área a investigar puede abarcar pequeñas porciones de espacios y barrios que le fueron anexados en diversas DPA, por lo que tendrá que precisarse este dato y debe tenerse en cuenta

que las DPA son fundamentalmente económicas y no siempre consideran las regiones históricas existentes.

Otro elemento que no debe dejar de analizarse son los asentamientos (caseríos, poblados, pueblos y ciudades) y estos, al igual que las ciudades, se convierten en fuerzas centrípetas y centrífugas del desarrollo regional, por ser centros generadores de cultura y elementos aglutinadores como ejes administrativos, económicos y socioculturales. Al analizarlos debe tenerse en cuenta las causas de su fundación, la arquitectura, el urbanismo, su incidencia en el desarrollo del área como centro jerarquizante, sus antecedentes políticos sociales y económicos; así como la relación entre ellos. Al respecto, un historiador concluye: "...determinar en cada región la red de dependencias entre unas y otras ciudades y poblados (...) es hallar la expresión de las dependencias e independencias de las diversas zonas que componen a cada región." (Venegas, 1991/2007, p. 49)

No puede faltar en este estudio el análisis de la economía, que constituye las actividades económicas desarrolladas por los habitantes de la localidad desde la fundación hasta la actualidad. Venegas (1991/2007) señala es un indicador fundamental, porque los modos de producción determinan las tipicidades económicas y sociales de las regiones. Al respecto, deben analizarse los recursos naturales existentes en el territorio objeto de estudio, su utilización en las diferentes etapas o periodos y su incidencia en el decurso histórico local. En consecuencia, no puede soslayarse las producciones que caracterizan al área, el flujo de producción, servicios y consumo, para tener una visión integral del proceso productivo. Debe abordarse en estrecha relación, la industria, vías de comunicación, transporte,

comercio (interior y exterior), intercambios de mercancías y los niveles de consumo que informan acerca de los resultados de la confrontación población-recursos y admiten análisis cuantitativos y cualitativos que permiten confrontar los cambios ocurridos en el nivel de vida de la población. La red de transporte y vías de comunicación existentes deben valorarse en función de los servicios prestados, su evolución e incidencia en el desenvolvimiento local y del surgimiento de nuevos asentamientos (Cuétara, 1998). El estudio económico permite la inclusión de tablas sistematizadoras que facilitan la lectura y comprensión del contenido.

Otro elemento sugerido por Cuétara (1998) y Medina (2005) lo constituye el estudio de la población en sus aspectos demográficos y sociales, análisis en el que Venegas (1991/2007) sugiere no obviar las migraciones y los problemas étnicos. La población, igual que los otros aspectos, debe ser examinada integralmente en los diferentes períodos, teniendo en cuenta cantidad y localización espacial (densidad); composición por edades y sexos (estructura), población urbana y rural; además de análisis de requerimientos como: tasas de natalidad, mortalidad, fecundidad, nupcialidad; análisis del crecimiento, envejecimiento, población laboral activa, el empleo, entre otros.

En este aspecto es necesario también valorar el nivel cultural y educacional, electrificación, vivienda, delitos, las características de la administración estatal en el territorio y las esferas de la vida cotidiana de las personas. Las transformaciones acaecidas en la localidad hasta llegar a la actualidad y la participación que en ella han tenido sus habitantes. Como lo económico, la población ofrece la oportunidad de insertar tablas que le dan rigor al texto y facilitan su estudio.

Resulta fundamental abordar las luchas político - sociales y personajes en sus justas dimensiones y el papel desempeñado por estos junto al lugar objeto de estudio en las luchas independentistas o liberadoras. Refiriéndose a este aspecto, Izquierdo Canosa (*Granma*, 2010, octubre 10, p. 3) señala: "No hay nada más parecido a la vida cotidiana que la historia misma. Cómo no pensar entonces que entre esas personalidades, en su momento protagonistas de epopeyas, no hubo contradicciones". Medina (2005) incluye en la política la participación de la ciudadanía, organizaciones políticas, ideologías dominantes y alternativas, dirigentes políticos y gobernantes.

No deben pasarse por alto tampoco, las manifestaciones de la cultura popular tradicional propias del área. En tal sentido, debe estudiarse las fiestas tradicionales, la medicina natural, mitos, ritos, creencias y prácticas religiosas, acontecimientos sociales y culturales, actividades deportivas, las costumbres, tradiciones, la música y de todas aquellas manifestaciones que distinguen su cultura, su desarrollo estético y humano. A todo lo anterior, Medina (2005), sugiere incluir: Ambiente y Ecología, considerado por él como la valoración del hábitat, y donde se incluya, cómo se han realizado los cambios sobre el ambiente, las causas de estas transformaciones y sus consecuencias.

En general, debe buscarse un balance y orden lógico en el análisis de las diversas etapas y destacar aquellos hechos relevantes ocurridos en estos períodos, pero también el decurso de la vida cotidiana de la comunidad, donde el hombre común es la figura central de análisis.

Izquierdo Canosa (2010) puntualiza como el historiador al trabajar con la memoria de la nación debe hurgar en sus raíces y reconstruir con visión objetiva los hechos y escribir tanto de los vencedores como de los vencidos. Al mismo tiempo señala que deben reseñarse fielmente las tendencias que se enfrentaron en el pasado y dar cuenta de las variables que se impusieron en el curso de los acontecimientos, y finaliza diciendo: “Si relatamos solo lo sucedido corremos el riesgo de escribir una historia aburrida” (*Granma*, 2010, octubre 10, p. 3).

Laurencio (2002) agrega que el texto debe contribuir al desarrollo de habilidades del aprendizaje y habilidades propias de la historia como son, el trabajo con las fuentes, recopilación de información y elaboración de investigaciones en función del desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes, de tal forma que les posibilite ser protagonistas de su propio aprendizaje, para llegar a un acercamiento a la verdad histórica, encontrar argumentos sobre el tema que ha indagado y percibir su utilidad cognoscitiva y práctico-social. Agrega que el texto estará concebido para que el estudiante haga un variado uso del mismo y en la preparación de cada clase debe tenerse en cuenta la modalidad de utilización que se le dará. Al iniciar el curso se debe orientar la estructura metodológica del libro, elemento que resulta importante para el desarrollo de habilidades para el trabajo independiente.

Finalmente, Díaz Pendás (2002) resume las condiciones que él considera, debe reunir un libro docente de Historia:

Un buen libro de texto puede llegar a ser el medio más completo de la asignatura en tanto sea un sistema de medios en sí mismo, ya que, además de su parte textual, en él pueden aparecer fragmentos de

documentos, mapas, esquemas, fotos, ilustraciones, datos estadísticos y demás recursos que forman la iconografía del libro y cuya presencia debe estar siempre justificada si apoya el contenido, forma parte del mismo y contribuye a su mejor comprensión. (p.87)

No se concebiría un texto de historia local sin imágenes. Sin dudas, un recurso que por su capacidad para ilustrar hechos, personalidades y los cambios operados en espacios determinados resulta fundamental en los libros de este tipo. Las fotografías son de mucha utilidad por su gran poder de representación y entre sus ventajas se encuentra, que centran la atención del estudiante con mayor facilidad, reducen la cantidad de lenguaje escrito, constituyen un buen recurso mnemotécnico y son relativamente fácil de incorporar a los medios de enseñanza digitales. Las ilustraciones constituyen un instrumento ideal para transmitir sentimientos patrióticos en un libro de Historia y son indispensables en la comprensión del contenido del texto.

Finalmente, el texto debe mostrar un marcado carácter educativo, para favorecer la formación integral de los estudiantes y cumplir con el encargo social de la Educación, sintetizado en la formación de un futuro profesional identificado y consecuente con los requerimientos y exigencias de su comunidad, sustentado en una efectiva propensión axiológica conforme al tratamiento formativo de la relación instrucción-educación-desarrollo.

Luego de exponer los requerimientos para la elaboración de este medio, se puede definir el libro didáctico complementario de historia local como: **un texto impreso o en formato digital, portador del contenido histórico de una localidad,**

seleccionado en correspondencia con los intereses formativos del docente, las necesidades de los estudiantes y diseñado para profundizar, ampliar y complementar el libro de texto básico o programa de una asignatura o especialidad que aborde la historia nacional, y contribuir al desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes.

Los requerimientos expuestos pueden contribuir a la elaboración de textos didácticos complementarios de historia local que favorezcan el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pasos para la elaboración del texto

Una primera fase. Diagnóstico

Lo primero que se sugiere realizar es un diagnóstico del estado actual de los conocimientos de historia local de sus estudiantes. Sin embargo, el diseño y elaboración de un nuevo libro de texto de una determinada materia, no puede prescindir del análisis de la literatura empleada habitualmente por los estudiantes para el estudio del tópico durante un período de tiempo determinado. Por consiguiente se impone igualmente un análisis de la literatura existente de esta temática que tradicionalmente se ha usado en la docencia. Se sugiere chequear la existente en bibliotecas públicas, escolares, museos, etc. Debe revisarse tanto la impresa como la digital.

Ambos diagnósticos le permitirán conocer al profesor, las insuficiencias, carencias, necesidades, etc., tanto de los estudiantes como de la bibliografía existente.

La caracterización de la literatura empleada se puede acometer en dos planos. Un plano empírico consistente en la realización de entrevistas a los profesores que han impartido la historia nacional con el objetivo de conocer su percepción sobre las características de la literatura de historia local orientada tradicionalmente para el estudio y un plano teórico consistente en el análisis a nivel didáctico de los principales logros y limitaciones que caracterizan a los textos usados por los estudiantes. Para este segundo plano se podrán emplear los sistemas estructurales que proponen Zuev (1987) y Zumbado (2004) para el análisis de un texto para la docencia y que fueron explicados anteriormente.

Se debe verificar si el contenido de los libros analizados responde a los intereses particulares del territorio objeto de estudio, pues puede que estos presenten información muy general y centrada en la provincia, en la región, etc. Es decir no serán del todo útiles por la carencia de un conjunto importante de conocimientos que resultan a juicio del profesor imprescindibles para la comprensión de la historia del territorio.

Para una correcta evaluación de estos textos, además del análisis de contenido, verifíquese lo concerniente al Aparato de Organización de la Asimilación, el Material Ilustrativo y el Aparato de Orientación.

Ambas acciones constituyen, a juicio del autor, un importante punto de partida y un referente obligado para el diseño y estructuración del nuevo libro de texto.

Una segunda fase. Pre-elaboración

Esta fase comprende la modelación didáctica del futuro libro y su concreción en una propuesta específica, basada en el diagnóstico realizado y la definición operacional de libro de texto en formato electrónico, apoyado en un sistema de funciones, estructura, principios y requerimientos para su elaboración.

Sobre la base de este sistema es prudente elaborar un documento inicial con los objetivos y las funciones del libro que se va a diseñar. Se debe realizar una selección de temas generales a insertar como resultado de los diagnósticos realizados, buscando su correlación con el territorio objeto de estudio, el texto básico, el programa de la asignatura y las características de los estudiantes.

Este documento se adoptará como punto de partida o de referencia para cambios y desarrollos subsiguientes.

Se realizará igualmente un análisis pedagógico del contenido en términos de comprensión, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y verificando la adecuación a sus posibilidades de aprendizaje, evitando errores de concepción y examinando la estructura de la información. Este análisis consistirá en identificar los posibles problemas de los alumnos relacionados con los contenidos y con el texto centrandó la atención en las posibilidades de aprender de los estudiantes.

La selección del contenido¹ implica escoger los contenidos históricos de la localidad en correspondencia con el contenido del texto básico de historia regional o nacional

¹ Lógicamente que el profesor ha de buscar la información que quiere incluir de antemano o debe investigarla. La metodología para hacer esto ya es información que se puede encontrar en un libro de metodología de la investigación histórica.

y los objetivos y contenidos del programa de la asignatura, así como las características de los estudiantes, el grado o año y si es en una escuela técnica o una universidad, el perfil del profesional. Este punto demanda de un profesor con elevado nivel cultural y pedagógico que pueda hacer una justa elección del contenido histórico local.

El proceso de selección dará como resultado una relación de distintos elementos de información que se convertirán en una sucesión estructurada de carácter lógico basado en las áreas del conocimiento.

A continuación se redactará una primera versión de acuerdo con las indicaciones del documento inicial. Esto requiere también definir la extensión del texto y toma de decisiones relativas a la organización y estructuración de los contenidos, específicamente los problemas historiográficos a destacar, los períodos y etapas a priorizar y en cuanto al tipo de estructuras a jerarquizar.

Esta versión tendrá en cuenta igualmente las condiciones para su utilización correcta en situaciones específicas en la asignatura, las circunstancias organizativas, currículos, tiempo de duración del curso, infraestructura, disponibilidad de computadoras, etc.

Esta primera versión, de seguro experimentará varias revisiones con el fin de realizar una selección apropiada, un agrupamiento óptimo y una validación de los mismos.

Es importante que en esta etapa, se determine las formas de vinculación de la historia nacional - historia local, a través de la concreción didáctica del sistema de conocimientos de esta última en el programa en que se inserte.

El diseño metodológico que se siga debe propiciar en el estudiante un aprendizaje activo poniéndolo en el centro de la atención, de tal manera que la propuesta constituya no solo un material informativo, sino, sobre todo, un medio para facilitar al estudiante, el proceso de asimilación consciente y sólido de los conocimientos.

A través de las diferentes revisiones, se regulará el tamaño definitivo del texto y la selección, organización y estructuración de los contenidos por epígrafes y capítulos. A la par se analizarán los pasos y las condiciones para su correcta utilización en situaciones específicas dentro de la asignatura, en niveles íntimamente relacionados con el programa y el texto básico.

La correcta selección y estructuración didáctica de los contenidos, deberá imprimirle al libro un enfoque desarrollador, propiciando que el conocimiento resulte significativo para el estudiante como sujeto activo del proceso de aprendizaje, lo que favorece su crecimiento personal, en consonancia con el principio del libro como medio de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo.

Los contenidos deben ser estructurados cronológicamente en estrecha relación y en correspondencia con el principio histórico-lógico, de forma que incentiven el desarrollo de la actividad, cognoscitiva y valorativa de los estudiantes y favorezca la apropiación e interiorización de estos contenidos. En otras palabras, los contenidos deben estructurarse teniendo en cuenta la propia lógica de la historia, su génesis, jerarquía y desarrollo dependiendo de su extensión y complejidad de las propias características del territorio, de manera que el estudiante pueda identificar los procesos, hechos y fenómenos como parte de un sistema integrador, lógico y

coherente en el que se revelen las relaciones que existen entre sus diferentes componentes.

En el orden didáctico la información que se presente en cada capítulo, deberá estar vinculada de forma sistémica con el capítulo anterior y el siguiente.

No debe dejar de compartirse la información con otros profesores conocedores del tema e historiadores locales, si los hubiera y sus sugerencias adoptadas como referencias para cambios y desarrollos subsiguientes. La adecuación de la información se comprobará teniendo en cuenta el contexto, los objetivos y las características de los estudiantes.

Estas revisiones producirán nuevas versiones más profunda y acabadas, que implicaran nuevas selecciones y reorganización de los contenidos y una continua corrección de deficiencias y ampliación o reducción de la información.

Una de las grandes ventajas del texto en formato digital es que este puede permanecer abierto a cambios y precisiones hasta obtener una organización secuencial y sólida de los contenidos.

Una tercera fase. Concreción

La tercera fase implica, a partir de los presupuestos anteriores, la elaboración de la versión definitiva del libro. En esta etapa debe quedar lista la organización definitiva de los contenidos sobre la base de los principios y requerimientos expuestos, un diseño con un adecuado aparato de organización de la asimilación, el material ilustrativo a emplear y el aparato de orientación de la asimilación adecuado, de forma que propicie la reflexión personalizada en la apropiación del conocimiento.

Debe emplearse recursos comunicativos que faciliten la comprensión del contenido y conviertan el libro en una atractiva herramienta de orientación metodológica para el estudio.

El diseño de un efectivo AOA es un factor importante para favorecer una efectiva comunicación del estudiante con el libro de texto. En este punto debe quedar concluido el índice, en el que se especifican las distintas partes del contenido en capítulos y secciones, además de imágenes, mapas, tablas, gráficos; además de actividades opcionales y anexos que incluyen información complementaria para la comprensión del contenido.

Por su parte el material ilustrativo seleccionado y los recursos de orientación deben elaborarse sobre la base de su pertinencia y contribución a la comprensión del contenido, con vistas a reforzar la acción cognoscitiva y emocional del material docente sobre el estudiante y asegurar la asimilación de los conocimientos.

Un elemento que refuerza el enfoque profesional del libro de texto es la inserción de imágenes inéditas del territorio que a la par que confieren atractivo al texto

contribuyen a formar valores de identidad local. Las ilustraciones deben resumir un proceso histórico determinado o ilustrar y enriquecen un período analizado

En tanto, los materiales complementarios (anexos) constituyen una excelente posibilidad de enriquecer los temas estudiados y pueden generar en el estudiante el deseo de saber más sobre un determinado contenido.

Finalmente, durante esta fase se trabajará en la digitalización del texto, en su formato físico y en la calidad de la presentación desde el punto de vista de la percepción, su facilidad de estudio y manejo, factores que determinan la calidad del material dado. No debe olvidarse que en el proceso de aprendizaje influyen diversos elementos como la percepción selectiva, el esfuerzo mental, las posibilidades de reestructurar y relacionar los distintos elementos de la información. (Zumbado, 2004)

El material se adecuará a las condiciones de acceso de los estudiantes a las tecnologías disponibles.

Se tratará, durante la digitalización, de diseñar una estructura informática flexible y sencilla que disponga los contenidos en un sistema atractivo, de fácil manipulación para el estudiante y que potencie la carga funcional del libro de texto. Tal estructura debe incluir una correcta orientación, en la que se brinde al estudiante información sobre los contenidos y la estructura del libro y algunas estrategias para su empleo más eficiente.

Cuarta fase. Evaluación y ajuste de la propuesta de libro elaborado

Esta etapa se refiere al momento de implementación y valoración del libro de texto elaborado con el objetivo de comprobar el cumplimiento de los objetivos previstos y realizar los ajustes necesarios para su perfeccionamiento. La valía del libro debe comprobarse en el proceso de enseñanza aprendizaje, para patentizar realmente su efectividad.

La versión final será el resultado de la validación por parte de alumnos y especialistas, solo entonces se considerará un producto fiable y apto para el aprendizaje de los estudiantes

El material se someterá al examen de un grupo de especialistas en esa área, para verificar el rigor científico de la información y el tratamiento exhaustivo de los contenidos y verificar si la información es adecuada y suficiente como para permitir al estudiante entenderlo.

Aparte de la verificación del aprendizaje del estudiante en el proceso de enseñanza se podrá aplicar una encuesta a los alumnos al concluir el curso, con el objetivo de conocer la frecuencia de utilización del libro de texto.

De la misma forma puede usarse el método de consulta a expertos o consultas a especialistas para evaluar el diseño y funcionamiento del producto electrónico.

Bibliografía

1. Acebo Meirelles, W. (1991). *Apuntes para una Metodología de la enseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
2. Addine, F. (2004). *Didáctica Teoría y práctica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
3. Ahumada, M. (2000, Septiembre). *Los libros de texto. ¿Un saber reformado?* Ponencia presentada en el Congreso Nacional REDUC e Información, Chile.
4. Almira Varona, C y Álvarez Álvarez, A. (2007). *Caracterización y aplicaciones de los medios didácticos digitales*. Ponencia presentada en el Evento Nacional de Pedagogía 2007, La Habana. Cuba
5. Álvarez, C. (1994). *La escuela en la vida*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
6. Alvarez de Zayas, R M. (1993) *El pasado histórico construido en el presente* (Material mimeografiado). La Habana. Cuba
7. Angulo, N. (1997). *Transición. Los documentos electrónicos en la biblioteca*. Transinformação. 9 (2). 119-132.
8. Bernaza, G. (2000). La literatura docente para el alumno. Un medio para su desarrollo, en *Revista Cubana de Educación*. XX, 3, 93-107. Cuba
9. Boeris, C. (2005). *El texto electrónico. Características e impacto en las bibliotecas científicas*. Instituto Argentino de Radioastronomía, en www.iar.unlp.edu.ar/biblio/english/texelec.htm

10. Borroto Carmona, D. (2003). El contenido. Su papel en la instrucción, la educación y el desarrollo. En (Eds), *Preparación Pedagógica Integral Para Docentes Universitarios* (pp.57-71) La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
11. Briones, G. (1998). *Evaluación Educativa*, Módulo 4. Formación de docentes, en Investigación Educativa. Convenio Andrés Bello (CAB). Santa fe de Bogotá, DC, Colombia.
12. Cabero, J., Duarte, A. (1999). *Evaluación de medios y materiales de enseñanza en formato multimedia*. *Píxel-Bit*, 13. 23-45.
13. Cabero, J; Martínez, F y Salinas, J. (2003). *Medios y herramientas de comunicación para la educación*. EDUTECH. Ciudad de Panamá. Panamá.
14. Carralero Leyva, G, D. (2009). *Material docente para vincular la Historia nacional con la historia local en los alumnos de las escuelas de oficios*, Tesis de Maestría, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín. Cuba
15. Carranza, M., Celaya, G., Carezzano, F. J. y Herrera, J. A. D. (2002). *Evaluación del libro de texto empleado en la asignatura Morfología Animal*, en *Journal of Science Education*, 3 (1). 24-28.
16. Cruz Bonachea, R, A. (2006). *Sistema de talleres metodológicos para la superación de los tutores de los PGI en formación en los contenidos de la historia local para su inserción en el programa de Historia nacional de noveno grado*. Tesis de Maestría, Instituto Superior Pedagógico latinoamericano y

Caribeño (IPLAC). Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación. La Habana. Cuba.

17. Cuba de la Cruz, A. (2006). *Holguín 1898-1920. De la Colonia a la República*. Holguín: Ediciones Holguín. Cuba.
18. Cuétara López, R. (1998). *Una propuesta teórico metodológica para el estudio de la localidad en la enseñanza de la geografía escolar*. Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Facultad de Ciencias Naturales. Departamento de Geografía. La Habana. Cuba.
19. Díaz Bombino, A. (2006). *Requerimientos para la superación de los docentes de especialidades no informáticas en la creación de sitios Web docentes*. Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Santa Clara. Villa Clara. Cuba.
20. Díaz Pendás, H. (2002). *Enseñanza de la Historia. Selección de lecturas*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
21. Díaz Pendás, H. (2003). Intervención en el Congreso de la Unión de Historiadores de Cuba (UNHIC) efectuado en La Habana en julio del año 2003. Material mecanografiado, 11 p.
22. Diccionario de la lengua de la Real Academia Española, 21ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 1994, Tomo II.
23. La Educación se sigue perfeccionando. (2010, 12 de mayo). *Juventud Rebelde*, p.8.

24. Fernández, R, M, M y Mora de la Cruz, M. (2008). Alternativas Metodológicas para la inserción de la historia local a la Historia nacional. En *Evento Nacional de Pedagogía -2007* (CD) (p.2).
25. Fragano, C. (2001). *Nuevas tecnologías para la edición electrónica de libros. Razón y Palabra, en* www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n20/libros.html.
26. Fuentes, H. (1998). *Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo*. Educación cubana de Oriente. Centro de Estudios de Educación "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba. Cuba.
27. Garduño, L. (1999). *Educación cubana siglo XXI. Hacia un modelo de evaluación de la Calidad de Instituciones de Educación*, en Revista Iberoamericana de Educación. En: www.campus-oei.org/revista/rie21f.htm
28. González Castro, V. (1989). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
29. Herrero Tunis, E. (2006). Análisis del papel de los medios y las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el proceso de educación cubana de la enseñanza. En (Eds) *La Nueva Educación cubana Cubana y su Contribución a la Educación cubana del Conocimiento* (pp. 363-374), La Habana, Cuba: Ed. Félix Varela.
30. Infante Miranda, M, E. (2001). *Estrategia para el tratamiento pedagógico de la poesía de la localidad: Experiencias en el nivel preuniversitario en Holguín*.

Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Cuba

31. Labarrere, G. y Valdivia, G. (1989). *Pedagogía*, La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
32. Laurencio Leyva, A. (2002). *La historia local y su proyección axiológica identitaria en el proceso de enseñanza –aprendizaje de la Historia nacional*, Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
33. López Díaz, A. (2006). *Consolación del Sur. Sus pasos por la Historia*. Tesis de Maestría para la obtención del título de Máster en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico “Hermanos Martínez Tamayo”. Pinar del Río. Cuba.
34. López Pardo, M. (2011). El Conocimiento de la historia local, necesidad de estos tiempos, en Sugerencias didácticas, en *Acerca de la didáctica de la Historia en la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
35. Mari Mutt. J, A. (2003). *Manual de Redacción Científica*, Educación cubana de Puerto Rico, Departamento de Biología. Mayagüez, Puerto Rico.
36. Marrero, Y. (2010, 10 de octubre). *El historiador trabaja con la memoria de la nación* (Entrevista a Raúl Izquierdo Canosa). *Granma*, p.3.
37. Maziarz, C. (1983). *El libro de texto universitario en el sistema de la tecnología de la enseñanza*. La Educación Contemporánea. Moscú.

38. Medina Rubio, A. (1986). Fuentes y métodos de la Historia nacional. En *Historia nacional. Siete ensayos sobre teoría y métodos*. Caracas: Editorial Trópicos.
39. Medina Rubio, A. (2005). *Manual de historia local*, Biblioteca Nacional, Caracas, Venezuela. (Material digital)
40. Miló Anillo, M del C. (2001). *Elaboración de una propuesta de programa y libro de texto para la enseñanza del idioma español a estudiantes extranjeros en curso de poca duración*. Tesis de Maestría. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”. Pinar del Río. Cuba.
41. Molina Jiménez (2000, Septiembre) De la historia local a la historia social. Algunas notas metodológicas, en *Cuadernos digitales: publicación electrónica en historia, archivística y estudios sociales*. Educación cubana de Costa Rica Escuela de Historia. No.3 pp. 19-27.
42. Noda Galiano, A. (2005). *Alternativa metodológica para el estudio integral de la historia local, en las secundarias básicas en Güira de Melena*. Tesis de Maestría. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. “José de la Luz y Caballero”. La Habana. Cuba.
43. Núñez Lao, I. (1993). *Requerimientos para el trabajo de la historia local*. Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico “Raúl Gómez García”. Guantánamo.
44. Ortega, E. (1989/2003). *Redacción y composición* (1ª Reimpresión). La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

45. Quintana Pérez, M. (2011). *¿Cultura histórica en las nuevas generaciones? Necesidad, retos y perspectivas. Sugerencias didácticas*, en *Acerca de la didáctica de la Historia en la escuela primaria*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.
46. Miño Grijalva, M. (2001) *¿Existe la historia regional? El Colegio de México*. II Coloquio de Historia, Maestría en Historia, Universidad Autónoma de Zacatecas, México.
47. Palomo Alemán, A. (2001). *Didáctica para favorecer el aprendizaje de la Historia nacional y la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social a partir del tema del hombre común*, Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
48. Plasencia, A; Zanetti, O y García, A. (1990). *Requerimientos de la investigación histórica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
49. Reyes González, J, I. (1999). *La historia social familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la Historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social*. Tesis de Doctorado Instituto Pedagógico “Pepito Tey”. Las Tunas. Cuba.
50. Rojas, A. (1995). *Acerca de los buenos libros de texto*. Básica, 5; mayo-junio. México. Fundación SNT para la Cultura del Maestro Mexicano, AC.
51. Rivera Oliveros, A, M. (2004). *El Patrimonio Cultural de la Comunidad y su contribución al desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje de la*

- Historia nacional en la secundaria Básica*, Tesis de Doctorado. Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”. Holguín. Cuba.
52. Ruiz, A. (1991). *Estudio de la Carga Docente en los Escolares en la Educación Básica*, Informe de Investigación. ICCP.
53. Sagredo, F y Espinoza, M. (2000). “*Del libro al libro electrónico digital*”, Cuadernos de documentación multimedia (9). en. <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num9/cine/sagredo.htm>.
54. Silvestre, O, Patiño, M. R. y Hernández, J. L. (2000). *Teoría y práctica de la elaboración de los libros de texto*, Editorial. EXPOS. México.
55. Tsiganenko, A, Dolzhenko, O y Buga, P. (1980). *La edición de literatura docente para estudiantes en los Centros de Enseñanza Superior de la URSS*. Moscú: Editorial Educación Contemporánea.
56. Valiente, A. (1998). *Diseño de libros de texto para Ingeniería Química*, Investigación Educativa, Educación Química 9 (6).
57. Valledor Ceballo, R. (2004). *Libro de Consulta. El Transitor Unipolar*, Tesis de Maestría Instituto Superior Pedagógico “Pepito Tey”. Las Tunas. Cuba.
58. Vargas, M. (2001). *Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español*, en Revista Mexicana de Investigación Educativa. 6.
59. Venegas Delgado, H. (1997). La historiografía regional y local en América Latina y el Caribe. (Una visión desde Cuba). Intervención especial, efectuada en forma de resumen, en la sesión de clausura del XIV Encuentro de Historiadores Locales. Santiago de Cuba. Cuba.

60. Venegas, H. (2007). Principios y direcciones generales del trabajo para la investigación en una historia provincial cubana contemporánea en *La Región en Cuba* La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
61. Wong, S. (1991). *Evaluating de content of textbooks. Public interests and professional authority*. [Evaluación del contenido de los libros de texto. Interés público y autoridad profesional] *Sociology of Education*, 1 (64).
62. Zilberstein Toruncha, J. (2003). *Principios didácticos en un proceso de enseñanza aprendizaje que instruya y eduque* en Preparación Pedagógica Integral Para Docentes Universitarios. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
63. Zilberstein Toruncha, J. (2004). *Los medios de enseñanza. Su importancia en la formación de una cultura general integral* en Fundamentos Didácticos de la Educación en Cuba (Selección de lecturas). La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
64. Zuev, D. D. (1987). *El libro de texto escolar*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
65. Zumbado, H. (2004). Modelo didáctico de un libro de texto en formato electrónico para la asignatura Análisis Químico de los Alimentos I en la carrera de Ciencias Alimentarias, Tesis de Doctorado. Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”. La Habana. Cuba.