**EVALUACIÓN DEL CONTENIDO PROCEDIMENTAL EN LOS LIBROS DE CIENCIAS SOCIALES DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO**

EVALUATION OF PROCEDURAL CONTENT IN THE SOCIAL SCIENCES BOOKS OF THE BICENTENNIAL COLLECTION

***Carlos Cariacás[[1]](#footnote-1)***

Universidad Federal del Amapá (UNIFAP)

[**cariacas@unifap.br**](mailto:carolussanctorum@yahoo.com.br)

Santana, Estado Amapá, Brasil

**RESUMEN**

Se evalúa la calidad de los libros de textos de Ciencias Sociales del 4to y 6to grado de la Educación Primaria, de la Colección Bicentenario, bajo la óptica de los contenidos procedimentales (Pozo y Crespo, 2009); identificando la presencia o ausencia de determinados recursos que deberían hacerse en el *corpus* de los textos. Se apoya en la concepción de que, debido a las lagunas en la formación del profesor, el libro escolar tiene que disponer de directrices minuciosamente articuladas para relacionar el pensar y el hacer en el proceso de aprendizaje del alumno (Torres, 1998; Munakata, 1997). Los resultados apuntan a la presencia y ausencias de recursos inherentes a los contenidos procedimentales. Las ausencias sobreponen en mucho las presencias.

PALABRAS CLAVE: Contenidos procedimentales; Colección Bicentenario; Ciencias Sociales; Evaluación

**ABSTRACT**

The quality of textbooks of Social Sciences of the 4th and 6th grade of Primary Education, of the Bicentennial Collection, is evaluated, from the perspective of the procedural contents (Pozo and Crespo, 2009); identifying the presence or absence of certain resources that should be made in the corpus of the texts. It is based on the conception that, due to gaps in teacher training, the didactic book must have meticulously articulated guidelines to relate thinking and doing in the student's learning process (Torres, 1998, Munakata, 1997). The results point to the presence and absence of resources inherent in the procedural contents. Absences superimpose presences.

KEY WORDS: Procedural contents; Bicentennial Collection; Social Sciences; Evaluation.

1. **Introducción**

Uno de los modos de percibir fallas en la formación del profesor es observar si él utiliza el libro de texto como la única fuente de consulta, de propuesta de ejecución de actividades en aula y de investigación bibliográfica (Fracalanza, Amaral y Gouveia, 1989). Cuando un único libro de texto es manejado en el cotidiano escolar y sobre él recae la responsabilidad de guiar el proceso educativo por todo el año lectivo, esa actitud perjudica el proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que tanto los docentes como los alumnos pueden acomodarse a seguir instrucciones predeterminadas, a olvidar que la creatividad en el hacer pedagógico es parte inherente de las clases y que existen otros recursos que deben ser utilizados y no exclusivamente el libro que recibe del gobierno (Passini, 2001). Así mismo, de acuerdo con lo planteado en algunas investigaciones (Alves y Amaral Filho, 2008; Araújo, 2001) el uso de un texto único mecaniza el pensar y la metodología que deberían atender las peculiaridades y las necesidades de los involucrados en el proceso educativo. Ahora bien, ese es el discurso que encontramos en los libros y salas de la universidad. En oposición a este planteamiento, el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) enfatiza la importancia de la calidad del libro de texto como una manera de compensar las deficiencias en la formación docente, llegando incluso a proponer "guías" para orientar al profesor con el manejo cotidiano con el libro. Además, exhorta a los gobiernos a centrarse en la formación de los profesores y dejar la producción de libros escolares para el sector privado (Torres, 1998).

Segundo Alvim (2009), un punto en común entre algunos sectores de la academia y el sector editorial privado es que el libro de texto está asociado con la mejora de la educación. Incluso las críticas sobre el contenido de ellos impulsan a los gobiernos y las comunidades escolares a pensar sobre la calidad de la formación de los profesores.

Como se percibe, el campo teórico (que trata de autonomía docente, de libertad, del papel intelectual del profesor) choca con la realidad marcada por la precariedad formativa de los profesionales de la educación. Y en ese contexto el sector editorial se esfuerza por producir libros que incorporen no sólo el texto, sino también itinerarios, planes de clase, proyectos y estrategias para permitir que el profesor ofrezca clases de mayor calidad. Es lo que testimonia la responsable de la Editora Ática, Wilma Silveira Rosa de Moura:

Não podemos fazer para a escola pública um material que dê trabalho para o professor, que implique preparação de aula, pesquisa além do livro. Porque ele não tem onde, não tem recursos, não tem formação para isso. A gente tem que fazer livros mais mastigadinhos, com aula prontinha do começo ao fim, que tenha estratégia já indicada para o professor, que não implique preparação de aula, pesquisa além do livro (Munakata, 1997, 151).

La realidad es el imperativo de la vida. No se puede pensar en producción de libros de texto sin tomar en cuenta su audiencia, cómo será usado y cuál es el nivel de su utilidad en la optimización de las clases. En este contexto, el ejercicio de evaluar la calidad recae necesariamente sobre la presencia o no de estrategias, uso de recursos visuales, guiones y proyectos para ser desarrollados en clase.

Sin embargo, la idea de que el libro de texto se utiliza como muleta (Fracalanza, Amaral y Gouveia, 1989) se opone al argumento del libro escolar mientras instrumento para la calidad de la enseñanza, visto las debilidades de la formación docente (Munakata, 1997), que nos lleva al siguiente cuestionamiento: ¿no estaría el libro de texto, marcado por tantos detalles instructivos, incentivando la precariedad formativa del profesor? Ahora bien, el libro de texto tiene que potenciar y favorecer al máximo los procesos de enseñanza en lo que le corresponde por responsabilidad. La actitud del profesor en usarlo como único instrumento es campo de discusión sobre la medida de la calidad docente y no del libro de texto. Por otro lado, no podemos olvidar que muchas escuelas públicas sufren la falta de recursos (proyectores, televisores, aparatos de sonido, espacios de aprendizaje personalizado, internet) y lo que los docentes tienen muchas veces para trabajar es una sala con un pizarrón para escribir y el único libro escolar el que el gobierno envía. Así que, la afirmación sobre la precariedad formativa del docente puede estar cargada de realidades ambiguas y que sólo se pueden evaluar individualmente. De modo que lo que está en evidencia en el debate es el contenido mínimo de calidad que se espera de la enseñanza y del aprendizaje en un escenario de adversidades educativas. En ese sentido, se encuentra la discusión sobre la calidad máxima del libro escolar como potenciador del paradigma dialéctico.

En Venezuela, bajo el gobierno de Hugo Chávez (1999-2013) se produjo la Colección Bicentenario de libros de textos que son distribuidos gratuitamente en escuelas públicas y privadas subvencionadas por el Estado. La colección ofrece volúmenes en las áreas de Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguaje y Ciencias de la Naturaleza. En la introducción de las Orientaciones educativas en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario se plantean los compromisos del Estado venezolano para concebir la educación liberadora que se traduce por búsqueda de creación, innovación y el diálogo de saberes. En ese contexto, según el documento, es que se crea la Colección Bicentenario

[…] como un recurso para los aprendizajes en la viabilidad de la educación liberadora. Ésta integra, didáctica, el diálogo de saberes, metodología interdisciplinaria, realizada con calidad técnica, solidaridad y compromiso para poner en las manos del pueblo venezolano hechos trasformadores que promuevan alcanzar la felicidad social; de acuerdo a los principios establecidos en la Constitución de República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación, los Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación y las demás leyes (MPPE, 2011).

Ahora bien, cuando los libros de texto se lanzan, aparecen encuestas mostrando el alcance y los problemas que estos acarrean; generalmente las Facultades de educación se encargan de evaluarlos. Este procedimiento es saludable para la vida escolar, ya que genera discusiones sobre varios puntos que, sin la mirada delicada de la academia, podrían pasar desapercibidos. Gracias a las investigaciones académicas se han desmitificado explicaciones sobre el ser humano, el medio ambiente, los prejuicios y los estereotipos sociales y raciales, entre otros problemas (Faria, 1984). Dentro de ese marco se encuentran los investigadores de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), en Caracas, que llevaron al público una carta con algunos aportes sobre los valores y las debilidades de la colección Bicentenario. Destacaron, en cuanto a los valores: el esfuerzo del equipo en pensar en el contenido a partir del grupo de edad de los niños; el estímulo para que los alumnos busquen otras fuentes de investigación; las ejemplificaciones ofrecidas a partir de lo cotidiano y de las experiencias cercanas de los educandos; la preocupación por profundizar gradualmente en el conocimiento. En relación a las debilidades la UCAB señala para: la memorización y la repetición de informaciones; la propaganda política de los hechos del gobierno y, por fin, los textos no permiten la ampliación intelectual del alumno, ya que no contienen ejercicios que estimulen la creatividad, la interpretación, el vocabulario ... (UCAB, 2011). También encontramos la investigación de Bolívar (2015) quien, dentro del campo de la lectura y producción textual, aborda lo esperado y lo encontrado en la colección. La autora destina el camino de la investigación para mostrar las incoherencias de los ejercicios propuestos, concluyendo, de esta vez, la necesidad de reformular el material con el fin de evitar la confusión por parte de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, Ramírez (2016) analizó textos de Ciencias Sociales y descubrió la evidencia de omisiones, tergiversaciones y sesgos en los contenidos de historia venezolana de 1958 hasta el período de Chávez. El aspecto ideológico del contenido es enfatizado.

Por nuestra parte, la investigación que desarrollamos busca elementos para pensar la calidad del libro escolar atendiendo el espíritu de los cuatro pilares de la Educación para el siglo XXI (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), según lo dispuesto por la UNESCO (Delors et al, 2010). Estos cuatro pilares reflejan tres tipos de contenido a saber: conceptuales, procedimentales y actitudinales (Pozo y Crespo, 2009) que circunscriben el proceso de aprendizaje en el que un contenido no puede ser trabajado sin el otro. La integración de las tres dimensiones permite que el acto de aprendizaje ocurra evitando, por esta causa, el peligro de la simple memorización y del uso de técnicas sin meta-cognición. Por esta razón, los contenidos conceptuales enfatizan el aprendizaje de los conceptos científicos; en ese sentido un problema impregna esa dimensión: "¿qué se debe saber? "La cuestión no se refiere sólo al profesor mientras se auto interroga acerca de qué enseñar, pero qué datos, conceptos y principios los alumnos deben trabajar de manera didáctica para producir conocimientos que puedan ser usados ​​en su cotidiano (Zabala, 1988; Carvalho, 2002). En cuanto a los contenidos procedimentales, estos señalan la realización de acciones de modo ordenado y no aleatorio, pautándose con objetivos claros y posibles de ser ejecutados y evaluados permitiendo de esa manera que el alumno desarrolle potencialidades para hacerlo (Pozo y Crespo, 2009; Coll y Valls, 2000). Por su parte, los contenidos actitudinales ponen en relieve tres componentes: el cognitivo, el afectivo y la conducta. Abarcando así las preferencias y sentimientos, las intenciones y los valores que permiten, a su vez, la integración entre las personas (Coll y Valls, 2000). Dentro de los cuatro pilares para la educación de la UNESCO, el contenido conceptual está para aprender a conocer, el procedimental para aprender a hacer y el actitudinal para aprender a vivir juntos ya aprender a ser.

Sin embargo, esta investigación no adentrará en el mérito de los contenidos conceptuales y actitudinales, puesto que nos enfocaremos en los contenidos procedimentales. La mayor parte de las investigaciones producidas en el campo de la educación sobre la temática procedimental proviene del área de la enseñanza de las Ciencias (Física, Química, Biología). Hay, claro, investigaciones en Historia, Geografía, Lenguaje y Matemáticas. No obstante, la enseñanza de las ciencias ha demostrado no sólo cantidad, sino calidad en sus incursiones tanto en la discusión teórica como en la evaluación y sugerencias de estrategias para optimizar la aplicación de los contenidos procedimentales. En cuanto a lo mencionado, según Azevedo (2010), la enseñanza mediante la investigación es la metodología más adecuada para el desarrollo de los contenidos, ayudando al alumno a construirse como agente del aprendizaje y no mero receptor. Además, es un modo de contraponer a la enseñanza enciclopédica que tiene por marcas el apego a las formas descriptivas y la adquisición de terminologías desvinculadas de la realidad del estudiante (Krasilchik, 2004).

Ante lo mencionado cabe destacar que esta investigación se detendrá tan sólo en la evaluación del contenido procedimental presente en los libros del área de Ciencias Sociales de cuarto y sexto grado de educación primaria. Dado que Túlio Ramírez (2016) se centró en los aspectos ideológicos de la referida área que, en cierto modo, apunta hacia las debilidades del uso de los contenidos conceptuales. Por nuestra parte, recorrimos los ejercicios y recursos de interacción que propician la visualización de las directrices para hacerlo, en lo que se refiere a la claridad de los objetivos de las actividades, su orden y / o desorden, su grado de complejidad y, sobre todo, la ausencia o presencia de directrices aleatorias. Según Ramírez (2016), el gobierno de Chávez no sometió los libros de la Colección a la apreciación de expertos externos, de modo que esta investigación viene al encuentro de la necesidad de contribuir con la evaluación del material. Vale recordar que el acto de evaluar requiere celo y paciencia para saber distinguir lo que posee excelencia y lo que necesita ser perfeccionado.

1. **Metodología**

La investigación es de carácter bibliográfico y descriptivo. Conforme a lo afirmado, considera los aspectos procedimentales contenidos en los libros de Ciencias Sociales; donde se mezclan en ciertos temas, contenidos de las Ciencias Naturales.

La revisión de artículos sobre los contenidos procedimentales reporta a Pozo y Crespo (2009), de modo que ellos se constituyen una referencia. Por eso, nos basamos en la clasificación sugerida por estos dos autores para evaluar la presencia de los contenidos procedimentales. La clasificación se resume en cinco categorías: adquisición de la información; interpretación de la información; análisis de la información y realización de inferencias, comprensión y organización conceptual de la información y, por último, comunicación de la información. Todas estas poseen subcategorías que serán exploradas en el tópico de los resultados y de la discusión. La explotación de las subcategorías se agrega a la presencia o no de ellas en el texto.

En el caso de la educación, el acto de evaluar tiene doble cara: la que apunta las lagunas o fallas y presenta y reflexiona sobre las posibles soluciones. Y esta investigación no omite esa tarea. Por eso, dialogaremos con autores que abordan y señalan propuestas de cómo perfeccionar las lagunas.

1. **Resultados y discusión**

El libro del 4to grado (Bracho y Hurtado, 2013) está compuesto por 160 páginas y el contenido está estructurado en tres unidades (Conóceme, soy Venezuela, Viaje por nuestro pasado indígena y colonial, Gotitas de convivencia). El libro del 6to grado (Bracho y Hurtado, 2014) tiene 176 páginas y está estructurado en tres unidades (Nuestro espacio geográfico en tiempos del petróleo; Nuestra historia en la etapa petrolera; Misión ciudadana). Los libros se han editado en color; los derechos de autor pertenecen al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Presentamos a continuación el análisis de la calidad del contenido procedimental mediante las categorías y subcategorías Utilizadas y propuestas por Pozo y Crespo (2009).

En la primera categoría, la *adquisición de la información*, se encuentran los siguientes elementos: observación; selección de la información; búsqueda y captación de la información. No es posible pensar los contenidos procedimentales sin relacionarlos con los conceptuales y en esa primera categoría vemos, junto con sus subcategorías, el motivo de esa dependencia. Es decir, el libro de texto debe establecer una invitación para que el alumno perciba la información y trate de lidiar con ella; para ello la información debe estar concatenada (relación del título con el texto y demás recursos visuales). Ahora bien, dado que la información suelta no favorece el proceso de aprendizaje; es parte de la pragmática del libro de texto ofrecer pistas para se trabajar el contenido expuesto. De manera que, la selección de la información es la puerta de entrada para la adquisición del conocimiento (Preti, 2010).

Es común que para la adquisición de la información el alumno ejercite algunos procedimientos: escuchar al profesor, hacer anotaciones, ejercitar la memoria, interactuar con el profesor y con los colegas (Pozo y Crespo, 2009). El libro de texto, a su vez, puede señalar esas acciones para que tanto el alumno como el profesor no lo utilicen como un guion para ser leído desde el principio al final de todas las clases. La indicación de pequeñas actividades que apunte a la captación de determinada información, revisión o memorización de algo es de suma importancia. Estos procedimientos pueden ser dirigidos por la interdisciplinaridad, usando textos de otras áreas y con registros diferentes para llamar la atención del aprendiz.

En esta esfera, en el libro de 4to grado encontramos en su introducción una alerta para la importancia de la lectura y adquisición de información.

Para aprender se necesita obtener información y los libros sirven para eso. Pero no solo un libro sino muchos: en la vida hay que leer, leer bien y leer mucho. Desde luego, hay muchas otras fuentes de información, pero el libro mantiene el primer lugar (Bracho y Hurtado, 2013, 03).

En consecuencia, el libro comenta que los alumnos harán un viaje por un país maravilloso que es Venezuela y que, para ello, no necesitan maletas, sólo de la imaginación. Se percibe el uso coloquial en la presentación de la información al presentar la metodología que se utilizará - que se basa en el recurso de la imaginación y de la memoria (una vez que el texto dice que ese país ya es de conocimiento de todos). Además, explicita que el lenguaje para el estudio será simple para que todos entiendan, que usará poesías, cuentos, leyendas, anécdotas y curiosidades. Los recursos son muy atractivos para el grupo de edad. De modo que la propuesta se asienta dentro de lo esperado para que la atención de los alumnos sea mantenida. Dado eso, encontramos la presencia de un dibujo de un loro (ave) que, al parecer, remite a las anécdotas. Mediante el grabado se plantean cuestionamientos muy simples como, por ejemplo: "¿Quiénes trajeron la costumbre de comer pizza? A mí me gusta, pero prefiero una cachapa" (Bracho y Hurtado, 2013, 27). También se percibe el uso de fotos y dibujos de modo constante. Y se utiliza el recurso de globos que contienen curiosidades. Las poesías son escasas y abundan los mitos y leyendas. El uso de estos recursos incentiva la alfabetización visual proporcionando la comprensión de lo que viene a ser el ángulo, la distancia, el uso de colores, el encuadramiento, etc. De esta forma la interdisciplinaridad con las artes y las matemáticas se establece y propicia que los horizontes del aprendizaje sean ensanchados.

En el libro del 6to grado la adquisición de la información es manipulada por el uso de un lenguaje accesible a los alumnos (recurso narrativo) y con marcada presencia de imágenes (fotos antiguas, grabados, caricaturas, cuadros esquemáticos, propagandas, dibujos, globos con curiosidades). De modo que la calidad visual y textual del material supera la del libro de 4to grado. El texto interactúa con las imágenes, por ejemplo, el subtítulo "¡Qué tiempos de éxito!" Contiene al lado una foto de una chica de los años 1920 vestida según la moda de la época. De inmediato la imagen impacta por la curiosidad y las autoras supieron explotarla al asociarla en la narrativa:

Maracaibo, esa ciudad del puente sobre el lago, del Mercado de las Pulgas, del petróleo del metro, es muy diferente cuando allí nació en 1924 la niña de la foto: Ana Graciela. (Compara la ropa que ella usaba a los 4 años con la que ahora usan las niñas de esa edad.) (Bracho y Hurtado, 2014, 66).

Todo ese conjunto de informaciones permite que el alumno no se pierda en medio de tantas imágenes y palabras contenidas en las páginas. Además, incentiva la imaginación para pensar la ciudad por elementos que la identifican (el grandioso puente sobre el lago, el popular Mercados de las Pulgas). El texto no abusa de los recursos; lo que dispone está interconectado permitiendo, de esta vez, que la armonía y la adquisición de la información se procese.

Ambos libros combaten la memorización:

Lo importante es que comprendas lo que lees, no que lo memorices sin haberlo comprendido para luego repetirlo (Bracho y Hurtado, 2013, 03). […] Muchas personas todavía creen que la geografía es una lista interminable de nombres de montañas de mares y de ríos que atraviesan tierras sin pobladores… (Bracho y Hurtado, 2014, 03).

Sin embargo, no se puede olvidar que los ejercicios de memorización son útiles en el proceso de aprendizaje, ya que se integra al grupo de los procesos cognitivos y establecen el control y la mediación con la realidad. Lo que se memoriza queda almacenado por el tiempo que la información es usada (Penna, 2001). Ahora bien, ambos textos usan recursos de memorización y eso se da mediante grabados de niños o de animales acompañados de globos (representando palabras) en los que se emiten alertas para no olvidar algo. En el libro de 4to y del 6to grado aparecen, después de cada exposición de contenido, preguntas que apelan al uso de la memorización, un ejemplo: "¿Descubriste por qué ahora llaman burgueses y burguesas a las personas ricas (Bracho y Hurtado, 2014, 71)? ". Cuestionamiento hecho luego de la explicación de lo que viene a ser la burguesía. Sin embargo, el recurso de la memorización es exagerado y está en desproporción en relación a otros, según lo señalado por la Escuela de Educación de la UCAB (2011). Si la memorización es abundante, tal como lo alerta la Escuela de Educación, los recursos de revisión del contenido estudiado no fueron usados. Denotando, de esta vez, una laguna.

La segunda categoría, *Interpretación de la Información*, contiene dos subcategorías: decodificación o traducción de la información y uso de modelos para interpretar la realidad (Pozo y Crespo, 2009).

El recurso decodificación o traducción de la información es usual en el libro del 6to grado (Bracho y Hurtado, 2014). En este, cuadros estadísticos están disponibles (pp. 21, 29, 70), así como rectángulos conteniendo explicación de conceptos (pp. 82, 119, 138, 154). En el mismo libro los usos de modelos para explicar las diferencias políticas en la Historia también son recurrentes; en el índice de apuntes de la fragilidad de la democracia que era asaltada por las fuerzas políticas de la élite en sus acuerdos hasta llegar al gobierno de Hugo Chávez, que es tratado de manera peculiar con el subtítulo "Chávez: un nuevo modelo de gobierno". En la tercera unidad, este modelo es esbozado con subtítulos alusivos la misión de la Revolución Bolivariana como, por ejemplo: "Donde la palabra ‘NOSOTROS’ adquiere sentido"; "Unida con lazos que el cielo formó (p.5). Y aquí vale recordar el posicionamiento crítico de Ramírez (2016) al alertar sobre el uso de la Colección Bicentenario para fines de propagación política. De hecho, Lo afirmado por Ramírez (2016) se constata no solo en los subtítulos de los capítulos que evocan los ideales y la imagen de Hugo Chávez, sino también como mediante los énfasis en la narrativa; es lo que se puede corroborar cuando las autoras narran el referéndum revocatorio de agosto de 2004 que postulaba la propuesta del presidente de dejar o no el poder. "El resultado demuestra que una gran mayoría del electorado no deseaba que el presidente Chávez Frías abandonara el cargo (Bracho y Hurtado, 2014, 130)". Observe en las citas que la palabra "no", así como "nosotros" fueron usadas por las autoras en mayúsculas para ofrecer énfasis a la cuestión. Este énfasis, de carácter propagandístico, se manifiesta de manera evidente en los subtítulos: Nueva política económica y social; Principales obras concluidas (pp. 130, 131). También en la página 131 se encuentra una foto de Chávez abrazando tiernamente a una niña de unos 6 años. En ella, Chávez mira con el semblante plácido hacia el lado derecho de la foto; ya la niña mira hacia adelante (como fijando en quien contempla la escena); Chávez tiene un anillo en su mano (símbolo de fidelidad) y los términos "El futuro de la patria de Bolívar son sus hijos". La frase trabaja con el criterio de la ambigüedad, pues destina la responsabilidad de cuidar del futuro, que son los niños, bajo los hombros del país y de los padres. Además, utiliza un fondo emotivo / afectivo, ya que la imagen evoca la ternura, el cuidado y la protección de los indefensos que, en el caso, se remite a la figura de la patria y del niño. Un juego semiótico, sin duda.

En el libro de 4to grado (Bracho y Hurtado, 2013) hay la presencia de decodificación de la información, pero sin el uso del recurso explicativo de los rectángulos. La presencia es muy sutil - una frase, por ejemplo, al lado de la foto, sin destaques visuales. Es lo que vemos en la página 20 que contiene la foto del globo terrestre (visión espacial) y al lado los conceptos: Nacional, en negrita, seguido de la definición "territorio de cada nación Venezuela" y “continental”, en negrita, seguido de la palabra "América ". Esta simplicidad de transmitir la información perjudica la interpretación visual. Sin embargo, hay autores como Osman Lins (1976, 137), del área del lenguaje, que establece críticamente los excesos imaginables en los libros de texto:

Que se pode esperar, mais tarde, da capacidade de leitura – e da compreensão do texto – de alunos tão mimados pela imagem? Alunos aos quais se ensina a língua com tão abundantes suportes visuais habituar-se-ão ao severo preto-e-branco dos textos? Serão, por sua vez, capazes de exprimir-se sem o auxílio da imagem, quando isto lhes for exigido?

De hecho, el argumento de él tiene su medida de razón, ya que el texto en su aridez (negro y blanco) forzaría la mente del lector a poner en uso los más variados recursos cognitivos para interpretar la información. Sin embargo, cada época produce ciertos tipos humanos que, a su vez, establece la lucha entre el determinismo (someter las categorías sociales y culturales de la época) o luchar contra lo nuevo, así como un Don Quijote. Interesante y romántico sería actuar como el caballero errante en el tiempo, pero el sector editorial sabe bien que los profesores en su práctica cotidiana no destinarán horas para luchar contra los impactos de la Industria Cultural que es ampliamente apoyada en la imagen. El error es pensar que el recurso de la imagen es algo reciente, los antiguos y los medievales lo atestiguan en el didactismo de las pinturas e iconos de sus templos.

La tercera categoría, *análisis de la información* y realización de inferencias, tiene las siguientes subcategorías: análisis y comparación de la información; estrategias de raciocinio; actividades de investigación o solución de problemas. Ambos libros no recurren al recurso de comparar la información ya que no presentan registros históricos distintos sobre una misma temática para que así los alumnos puedan confrontar las informaciones e inferir sobre ellas de manera autónoma. Lo que los textos hacen es desarrollar una narrativa lineal en la cual las cosas de la tierra, los excluidos y la política de Chávez se ponen de relieve en detrimento de las formulaciones del sistema capitalista.

En cuanto a las actividades de investigación observamos su presencia en el libro de 4to grado (Bracho y Hurtado, 2013) en rectángulos de color azul en los que hay breves pedidos de investigación para ser desarrollados (p. 08, 44, 99 ...). Y lo mismo sucede con el libro de 6to grado (Bracho y Hurtado, 2014).

Es importante observar que el nivel de dificultad de las actividades es muy bajo no permitiendo de esta forma que los alumnos sean desafiados a pensar fuera de las líneas ya expuestas en el texto o más allá de sus experiencias personales.

Además, las actividades tienen problemas para ser ejecutadas, puesto que no aparece el paso a paso. Ahora bien, se espera del libro didáctico ese tipo de recurso minucioso visto los problemas ya planteados por el sector editorial. En el caso de Bracho y Hurtado (2014, 141) tiene un dibujo de un diagrama y luego abajo la siguiente propuesta:

Ustedes realizarán colectivamente em aula um diagrama de este tipo que muestre el funcionamento de uma empresa de propriedade social, como las que estan creando ahora en Venezuela. Has los câmbios necessários para adecuar este diagrama a la nueva realidade de da Venezuela del siglo XXI.

Ahora bien, ¿qué es un diagrama? ¿Cómo elaborar uno? Son preguntas que surgirán en la sala. Una vez que la propuesta es lanzada sin medir "cómo realizar" se impulsa a los alumnos a un mar de interrogantes. Sin embargo, el punto positivo de esa actividad solicitada es que ya viene con un modelo de diagrama por encima de la propuesta, lo que facilita, por lo tanto, su futura ejecución. Sin embargo, hay casos en que la solicitud fue emitida sin la previa orientación de cómo metodológicamente ejecutar la acción; este es el caso contenido en la página 37: "Sugerimos organizarse en equipos para indagar sobre una de las tres áreas fronterizas terrestres, sus riquezas naturales y planes de desarrollo endógeno". Ahora bien, establecer un itinerario detallado sobre qué hacer no inhibe la creatividad y la potencialidad del alumno. Es necesario notar que los procesos del hacer educativo, por más direccionados que sean, siempre generarán espacios para el personalismo; los educandos se involucran, manifiestan sus opiniones, incluso apuntando fallas en el itinerario presentado por el docente. Por lo tanto, metodologías activas, que permitan la seguridad en el hacer (marcada por directrices y criterios de evaluación) proporcionan la seguridad en la ejecución de las actividades (Valente, 2013).

La cuarta categoría, *comprensión y organización conceptual de la información*, tiene tres subcategorías: comprensión del discurso (escrito / oral), establecimiento de relaciones conceptuales, organización conceptual. Ahora bien, la comprensión y la organización conceptual de la información es frágil también. Es recurrente la petición para que el "alumno dé su opinión". Ahora bien, ¿cómo se evalúa esto? ¿Cómo no caer en la banalidad de superposición de opiniones? En este sentido, el libro de texto debería presentar elementos concretos para ser evaluados por los estudiantes con base, por ejemplo, del recurso criterios de evaluación (Bloom, Krathwohl y Masia, 1974). De ese modo, evitaría la opinión ingenua permitiendo que la educación sea pensada y ejecutada por medio de la rigurosidad metodológica (Freire, 2006). El establecimiento de criterios para pensar no es un limitador de la reflexión, pero en fases iniciales del aprendizaje es señal para inducir al estudiante a pensar dentro de un determinado límite que, a su vez, permite que él construya ideas de su experiencia y de su experiencia conocimiento de mundo respaldado por nociones de por dónde caminar.

En la introducción de ambos libros vemos que se propone la pedagogía de la pregunta, elemento tan defendido por Freire (2006) y típico del contexto de la Educación Liberadora. Sin embargo, el libro de 6to grado omite el recurso de las preguntas de la página 143 a 175 y sólo es usado en la página 167. Esta laguna, así como cuestiones simplistas emitidas a lo largo del texto, contrarresta el propósito contenido en la introducción que da relevancia para preguntas contextualizadas, que generen participación y que sean interdisciplinarias (Bracho y Hurtado, 2014, 04). Por otro lado, el libro de 4to grado continúa formulando simples interrogantes y de bajo contenido reflexivo, pero constantes.

La quinta y última categoría, *comunicación de la información*, se refiere a las subcategorías: expresión oral, expresión escrita y otros tipos de expresión (Pozo y Crespo, 2009).

Como ya se ha expuesto, el libro de 4to grado lanza muchas interrogantes, que es un punto positivo dentro de la cuarta categoría de los contenidos procedimentales, ya que es una invitación a la expresión oral del alumno y su interrelación con los colegas y el profesor. Hay también pequeños cuadrados con pedidos del tipo: “Discute lo leído, con el colectivo de clase para aclarar dudas y confrontar opiniones (Bracho y Hurtado, 2014, 37)”. Por otro lado, las producciones de expresiones escritas son rarísimas fragilizando, de esta vez, el proceso creador del alumno y el eventual progreso intelectual (Matêncio, 1994).

Si la propuesta de la Colección Bicentenario es una educación liberadora las ausencias expuestas, en cierta medida, la sabotean. Los ejercicios que exijan el uso de la oralidad (con base en recursos retóricos y oratorios) y de la escritura creadora (evitando la simple memorización o repetición del contenido presentado en el texto) permite el avance de una educación liberadora. No es que la educación bancaria no poseía una metodología o incluso una epistemología; sería engaño así pensar. El mimético acto de oír, copiar y hacer una evaluación sin jamás haber ejecutado algo anteriormente, forma parte de un proyecto epistemológico y metodológico de dominación (Freire, 2017).

1. **Conclusión**

El cotidiano escolar está marcado por el uso del libro de texto y saber usarlo requiere competencia. Sin embargo, es justamente en este aspecto que muchas veces el proyecto de enseñanza se ve perjudicado debido a la precariedad en la formación de muchos docentes. La reflexión sobre la calidad del material aporta cuestionamientos y revisión del camino crítico-metodológico de la acción del profesor como profesional en constante proceso formativo. De esta manera, observamos que la finalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje no puede ignorar, en la actual coyuntura de precariedades, la relación que tanto el profesor y el alumno establecen con el libro escolar.

Esta investigación se propuso evaluar el contenido procedimental del libro escolar. Este contenido apunta las directrices de cómo el alumno realizará en sala ejercicios para adquirir competencias en su proceso de aprendizaje. Así, la investigación enfocó la forma en que los contenidos procedimentales fueron elaborados en lo referente a los ejercicios y otros recursos exigidos sólo en el libro escolar. Evaluamos la calidad de dos libros de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario. De modo que la investigación se suma al esfuerzo de otras investigaciones que buscan llenar la laguna de evaluación cualitativa de dicha colección; una vez que el gobierno venezolano, según Ramírez (2016), extinguió la comisión que existía antes del gobierno de Chávez para tal fin. Para evaluar utilizamos las categorías que asientan la práctica de los contenidos procedimentales estructurado por Pozo y Crespo (2009). Analizamos cómo los textos interactúan con las categorías que componen los contenidos procedimentales y el resultado se ve en la secuencia.

En relación a la categoría de adquisición de la información, observamos que el lenguaje usado facilita la comprensión de la información; que se hacen presentes recursos visuales (fotos, grabados, etc.) posibilitando de esta forma la alfabetización visual; que incentiva la memorización, sólo que de manera desproporcionada en relación a otros mecanismos cognitivos; que no recurre al uso de ejercicios de revisión. En cuanto a la categoría de interpretación de la información, constatamos la presencia de cuadros estadísticos; de modelos para explicar las diferencias políticas históricas. Por otro lado, en los puntos que evoca el período de Chávez la interpretación se muestra tendenciosa, sobrevalorando los hechos de la época de forma propagandística. Sobre la categoría análisis de la información y realización de inferencias percibimos que el uso de registros históricos no es usado en sentido comparativo. Se presentando una narrativa lineal sin contabilizar registros históricos para que el alumno piense e infiera su óptica sobre la información. La posibilidad de una tercera vía de raciocinio no es aventada en las narrativas. Prevalece la lógica binaria: elite vs. las personas; explorador vs. explorado. Cuando se proponen ejercicios para analizar la información no ofrece una metodología adecuada para el enunciado; simplemente lo emite y deja al alumno la responsabilidad de construir un camino crítico que él solo tendrá muchas dificultades para realizar. En cuanto a la categoría comprensión y organización de la información hay el abuso del verbo opinar; no se explora, por ejemplo, criterios de evaluación que favorecería el establecimiento del orden en el razonamiento. Por último, en cuanto a la categoría de comunicación de la información, percibimos que se plantean muchas preguntas para que los alumnos respondan, presuponiendo que lo harán oralmente, ya que la solicitud para producir escritos es rara.

Ahora bien, si la propuesta de la Colección Bicentenario pretende favorecer una educación liberadora, el material didáctico debe anunciar de manera clara y metodológica cómo se procesará. Concluimos que, en relación a los de los libros analizados, los contenidos procedimentales podrían ser más explotados y esto mediante el aumento del nivel de complejidad de los cuestionamientos; de la elaboración de ejercicios que huyan la improvisación que se percibe por el abuso del cliché "de su opinión"; de registros históricos con posicionamientos diferentes sobre un mismo tema, seguidos de ítems que hagan al alumno pensar lejos de la lógica binaria. Además, la calidad del libro didáctico con una performance liberadora no favorece sólo al alumno, también se beneficia el profesor.

**Referencias**

Alves, T.C.A.; Amaral Filho, J.J. (2008). Livro texto: muleta pedagógica? *48º. Congresso Brasileiro de Quimica.* Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Química. 2008. [Documento em línea] Disponible: <http://www.abq.org.br/cbq/2008/trabalhos/6/6-417-4656.htm> [consulta: juño 03].

Alvim, Y. C. (2009). A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD. *ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História* – Fortaleza, 2009. [Documento em linea] Disponible: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0952.pdf> [Consulta: 2018, maio 14]

Araújo, L.T. (2001) *O uso do livro didático no ensino de História.* Dissertação de mestrado, PUC/SP,

Bracho, América y Hurtado, Maria Helena de León. (2013). *Venezuela y su gente – Ciências*

*Sociais 4º. Grado*. Caracas. Ministério Popular para la Educación.

Bracho, América y Hurtado, Maria Helena de León. (2014). *Venezuela y su gente – Ciências Sociais 6º. Grado*. Caracas. Ministério Popular para la Educación.

Azevedo, M. C. P. S. (2010). Ensino por investigação: Problematizando as atividades em sala de aula. In: *Ensino de Ciências: Unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Cengage Learning.

Bloom, B. S.y Krathwohl, D. R. y Masia, B. B. (1974). *Taxionomia de Objetivos Educacionais: 2. Domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo.

Bolivar, G. M. (2015). Colección Bicentenario: lo esperado y lo encontrado. *Dialógica*. Vol. 12. N 2. Julio-deciembre.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares Nacionais: História, Geografia.* Secretaria de Educação Fundamental: Brasilia. MEC/SEF.

Carvalho, A. M. P. (2012) *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

Chávez, M. C. (2011). Procesos creativos em la gestión del relato: enfoques sobre e lacto de escribir. *Educere*. Año 4, Número 11, noviembre – diciembre.

Coll, C. y Valls, E. (2000). A aprendizagem e o ensino de procedimentos. In: Coll, C.; et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos,procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Delors, J. et al (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Brasilia: MEC/UNESCO.

Escola de Educação da UCAB. (2011) Educación Ucab: Ante la colección Bicentenario elaborarada por el MPPE. [Documento en línea] Disponíble: <http://archivo.derechos.org.ve/derecho-a-la-educacion/educacion-ucab-ante-la-coleccion-bicentenario-elaborarada-por-el-mppe> [Consulta: 2018, juño 14]

Faria, A. L. G. de. (1984). *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez.

Fracalanza, H. y Amaral, I. A. y Gouveia, M. (1986). *O ensino de Ciências no primeiro grau.* São Paulo: Atual.

Freire. P. (2017). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Freire. P. (2006) *Pedagogia da autonomia***.** Rio de Janeiro. Paz & Terra.

Krasilchik, M. (2004). *Prática do ensino de Biologia*. São Paulo: EdUSP.

Matêncio, M. (1994). *Leitura, produção de textos e escola*. Campinas: Contexto.

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2011). *Orientaciones educativas en el marco de lso textos escolares de la Colección Bicentenário*. Caracas: MPPE.

Munakata, K. (1997). *Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos*. 1997. 218 f. Tese (Doctorado en Educación) – Programa de Pós Graduación en História y Filosofia de la Educación. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Oliveira, M. M. C. (2009). Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. *Estudos Semióticos*. Volume 5, Numero 1, São Paulo, juño p. 17–27 [Documento em línea] Disponíble: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es> [Consulta: 2018, maio 23].

Lins, O. (1977). *Do Ideal e da glória: Problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus.

Penna, A. G. (2001). *Introdução à aprendizagem e memória*. Rio de Janeiro: Imago.

Pozo, J. I. y Crespo, M. Á. G. (2009). *Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*, Porto Alegre: Artmed..

Pozo, J.I. y Postigo, Y. (1994) La solución de problemas como contenido procedimental en la educación obligatoria. En: J.I. Pozo (Ed.) *Solución de problemas*. Madrid: Santillana/Aula XXI.

Passini, E. Y.. Convite para inventar um novo professor. Educação: um tesouro a descobrir.-6.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: MEC:UNESCO.2001.

Preti, O. (2010). *Produção de Material Didático Impresso: Orientações Técnicas e Pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFMT.

Ramírez Cuica, T. (2016). ¿Enseñar Historia o Reconstruir La Historia? Los textos escolares de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario. *Fermentum*, Mérida-Venezuela Nº 77 - Volúmen 26- Septiembre-Diciembre. [Documento en línea] Disponible: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43342/articulo1.pdf;jsessionid=015E043B14F2D4FA33920B4B2A36F67B?sequence=1> [Consulta: 2018, mayo 17]

Torres, R. M. (1998). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: Tommasi, L.; Warde, M. J.; Haddad, S. *Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, p. 125-193.

Valente, J. A .(2013). Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Notícias*, Brusque. [Documento en línea] Disponible: <http://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf> [Consulta: 2018, mayo 02]

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

1. Doctor en Ciencias de la Religión (Pontificia Universidad Católica de San Pablo - Brasil). Profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad Federal del Amapá. Con postdoctorado por la Universidad de Coímbra (Portugal) y cursando el postdoctorado en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia). [↑](#footnote-ref-1)