

Evaluación del contenido procedimental en libros de ciencias sociales de educación primaria de la colección bicentenario

Carlos Carriacás¹  

Resumen

Contexto y justificativa: El uso de libros de textos oficiales gratuitos es una práctica en debate: se reconoce su importancia en sectores con escaso acceso a fuentes de consulta y se advierte sobre los sesgos de contenido y la falta de atención a las necesidades de los actores educativos. Su evaluación rigurosa se hace necesaria para una mejor comprensión de su contenido con fines de mejora. **Objetivo:** En este sentido, la investigación analiza los contenidos procedimentales en los manuales de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario de Venezuela, examinando si su enfoque fortalece o limita la autonomía discente y la práctica docente. **Metodología:** Mediante una metodología bibliográfica y descriptiva, se utilizó el marco de Pozo y Crespo (2009) para evaluar cinco dimensiones procedimentales. **Resultados:** La evaluación demuestra una presentación accesible de la información con recursos visuales adecuados y deficiencias en la promoción del pensamiento crítico. Se detectó sesgo ideológico, carencia de perspectivas históricas contrastantes, ausencia de metodologías para actividades investigativas y predominio de ejercicios de baja complejidad cognitiva. **Consideraciones Finales:** Se concluye que las limitaciones identificadas comprometen el objetivo declarado de una educación liberadora, siendo imperativa una reformulación que incluya múltiples perspectivas, metodologías variadas y actividades desafiantes para promover la autonomía discente y apoyar la práctica docente.

Palavras-chave: Libros de texto, Evaluación de materiales de enseñanza, Conocimiento procedimental, Ciencias sociales.

Assessment of procedural content in primary education social science textbooks from the bicentenario collection

Abstract

Context and justification: The use of free official textbooks is a debated practice: its importance is acknowledged in sectors with limited access to reference sources, while warnings are issued about content biases and the lack of attention to the needs of educational stakeholders. Rigorous evaluation is necessary to better understand their content for improvement purposes. **Objective:** In this regard, the research analyzes the procedural content in the Social Science manuals of Venezuela's Bicentenario Collection, examining whether their approach strengthens or limits student autonomy and teaching practice. **Methodology:** Using a bibliographic and descriptive methodology, the framework of Pozo and Crespo (2009) was employed to evaluate five procedural dimensions. **Results:** The assessment demonstrates accessible presentation of information with adequate visual resources, alongside deficiencies in promoting critical thinking. Ideological bias was detected, along with a lack of contrasting historical perspectives, absence of methodologies for investigative activities, and a predominance of low cognitive complexity exercises. **Final considerations:** It is concluded that the identified limitations compromise the stated goal of a liberating education, making a reformulation imperative that includes multiple perspectives, varied methodologies, and challenging activities to promote student autonomy and support teaching practice.

Keywords: Textbooks, Teaching materials evaluation, Procedural knowledge, Social sciences.

¹ Doctor en Ciencias de la Religión por la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (PUC-SP). Profesor en el Departamento de Filosofía y en la Maestría en Estudios de Cultura y Política de la Universidad Federal de Amapá (UNIFAP), Santana, Amapá, Brasil. Correo electrónico: cariacas@unifap.br

Avaliação do Conteúdo Procedimental em Livros de Ciências Sociais do Ensino Primário da Coleção Bicentenário

Resumen

Contexto e justificativa: O uso de livros didáticos oficiais gratuitos é uma prática em debate: reconhece-se a sua importância em setores com escasso acesso a fontes de consulta, mas também se alerta para os vieses de conteúdo e a falta de atenção às necessidades dos atores educacionais. Torna-se necessária uma avaliação rigorosa para uma melhor compreensão do seu conteúdo, com vistas a melhorá-lo. **Objetivo:** Neste sentido, a investigação analisa os conteúdos procedimentais nos manuais de Ciências Sociais da Coleção Bicentenário da Venezuela, examinando se a sua abordagem fortalece ou limita a autonomia discente e a prática docente. **Metodologia:** Por meio de uma metodologia bibliográfica e descritiva, utilizou-se o quadro de Pozo e Crespo (2009) para avaliar cinco dimensões procedimentais. **Resultados:** A avaliação demonstra uma apresentação acessível da informação, com recursos visuais adequados, e deficiências na promoção do pensamento crítico. Foi detectado um viés ideológico, carência de perspectivas históricas contrastantes, ausência de metodologias para atividades investigativas e predomínio de exercícios de baixa complexidade cognitiva. **Considerações finais:** Conclui-se que as limitações identificadas comprometem o objetivo declarado de uma educação libertadora, sendo imperativa uma reformulação que inclua múltiplas perspectivas, metodologias variadas e atividades desafiadoras para promover a autonomia discente e apoiar a prática docente. **Palavras-chave:** Livros didáticos, Avaliação de material de ensino, Contenido procedimental, Ciências Sociais.

INTRODUCCIÓN

Uno de los modos de detectar lagunas en la formación docente es observar si el profesor utiliza el libro de texto como única fuente de consulta, como único referente para proponer actividades en el aula y como única base de investigación bibliográfica (FRACALANZA, AMARAL, GOUVEIA, 1989). Cuando un solo libro de texto guía el quehacer escolar cotidiano y recae sobre él la responsabilidad de orientar el proceso educativo durante todo el año lectivo, esta práctica puede perjudicar la enseñanza y el aprendizaje. Tanto docentes como estudiantes pueden acomodarse a seguir instrucciones predeterminadas, olvidando que la creatividad es parte inherente de la labor pedagógica y que existen otros recursos que deberían complementarse, más allá del libro provisto por el gobierno (Passini, 2001).

De acuerdo con diversas investigaciones (ALVES, AMARAL FILHO, 2008; ARAÚJO, 2001), el uso exclusivo de un texto único tiende a mecanizar el pensamiento y la metodología docente, que deberían atender a las particularidades y necesidades de los actores educativos. Sin embargo, este es el discurso que suele encontrarse en manuales y aulas universitarias. En oposición a este planteamiento, el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (BIRD) destaca la importancia de la calidad del libro de texto como medio para compensar deficiencias de formación docente e incluso propone guiones pedagógicos para orientar su uso cotidiano. Además, exhorta a los gobiernos a centrarse en la formación del profesorado y dejar la producción de libros escolares al sector privado (TORRES, 1998).

Según Alvim (2009), un punto en común entre ciertos sectores académicos y el ámbito editorial privado es la asociación entre el libro de texto y la mejora educativa. Incluso las críticas sobre su contenido impulsan a los gobiernos y a las comunidades escolares a reflexionar sobre la calidad de la formación docente.

Como puede observarse, el campo teórico, que aborda la autonomía, la libertad y el papel intelectual del profesor, contrasta con una realidad marcada por la precariedad formativa de muchos profesionales de la educación. En este contexto, el sector editorial procura producir libros que incorporen no solo contenido, sino también itinerarios, planes de clase, proyectos y estrategias que permitan mejorar la calidad de las prácticas docentes. Así lo expresa 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 impone un imperativo práctico: no puede pensarse la producción de libros de texto sin considerar a su audiencia, el modo en que serán utilizados y el nivel de apoyo pedagógico que ofrecen. En este escenario, la evaluación de la calidad del material depende necesariamente de la presencia o ausencia de estrategias didácticas, recursos visuales, guiones y proyectos para su aplicación en el aula.

No obstante, la idea de que el libro de texto funciona como una muleta (FRACALANZA, AMARAL, GOUVEIA, 1989) se contrapone al argumento de que puede actuar como instrumento para mejorar la calidad educativa ante las debilidades de la formación docente (MUNAKATA, 1997). Esto suscita la siguiente cuestión: ¿no estaría el libro de texto, al incluir tantos detalles instructivos, incentivando la precariedad formativa del profesor? Conviene aclarar que el libro de texto debe potenciar los procesos de enseñanza dentro de su ámbito de responsabilidad. El uso que el docente haga de él como único recurso es un indicador de su propia práctica, no un defecto intrínseco del libro.

Por otro lado, es importante recordar que muchas escuelas públicas carecen de recursos: proyectores, equipos audiovisuales, espacios diferenciados de aprendizaje, acceso a internet, y que, en muchos casos, el único material disponible para el docente es un pizarrón y el libro distribuido por el gobierno. Por ello, la afirmación sobre la precariedad formativa docente puede estar atravesada por realidades ambiguas que solo pueden evaluarse caso por caso. En el fondo, lo que se debate es el contenido mínimo de calidad que se espera en procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de adversidad educativa. En este sentido, la discusión sobre la calidad del libro escolar se enmarca en su capacidad para actuar como potenciador del paradigma dialéctico.

En Venezuela, durante el gobierno de Hugo Chávez (1999-2013), se produjo la Colección Bicentenario de libros de texto, distribuida gratuitamente en escuelas públicas y privadas subvencionadas. La colección abarca 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 describe el compromiso del Estado venezolano con una educación liberadora, orientada a la creación, la innovación y el diálogo de saberes. En este contexto se concibe 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 transformadores 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).

Tras la publicación de los libros, diversas encuestas han señalado tanto sus alcances como sus problemas, y generalmente las Facultades de Educación asumen su evaluación. Este proceso resulta saludable para la vida escolar, pues permite discutir aspectos que de otro modo podrían pasar inadvertidos. Gracias a la investigación académica, se han desmitificado explicaciones sobre el ser humano, el medio ambiente, los prejuicios y los estereotipos sociales y raciales (Faria, 1984).

En ese marco, investigadores de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB) publicaron un documento en el que señalan fortalezas y debilidades de la Colección Bicentenario. Entre las fortalezas destacan: la adecuación de los contenidos a la edad de los estudiantes, el estímulo a la búsqueda de otras fuentes, el uso de ejemplos cercanos a la experiencia del alumno y la progresión gradual del conocimiento. Entre las debilidades señalan: la tendencia a la memorización y repetición, la presencia de propaganda política y la falta de ejercicios que estimulen la creatividad, la interpretación y el vocabulario (UCAB, 2011).

Asimismo, Bolívar (2015) analizó la lectura y producción textual en la colección, evidenciando incoherencias en los ejercicios y señalando la necesidad de una reformulación para evitar confusiones en los estudiantes. Por su parte, Ramírez (2016) examinó los textos de Ciencias Sociales, encontrando omisiones, tergiversaciones y sesgos en la representación de la historia venezolana desde 1958 hasta el periodo de Hugo Chávez, destacando la carga ideológica del contenido.

Nuestra investigación se propone analizar la calidad del libro escolar atendiendo a los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser, según la UNESCO (DELORS et al., 2010). Estos pilares se corresponden con tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales (POZO, CRESPO, 2009), que en conjunto permiten un aprendizaje integral y evitan la simple memorización o el uso de técnicas sin metacognición.

Los contenidos conceptuales se orientan al aprendizaje de conceptos científicos y suscitan la pregunta: “¿qué se debe saber?”. Esta cuestión implica no solo al profesor, sino

también a la selección didáctica de datos, conceptos y principios relevantes para la vida cotidiana del alumno (ZABALA, 1988; CARVALHO, 2002).

Los contenidos procedimentales implican la realización de acciones ordenadas, orientadas por objetivos claros, evaluables y posibles de ejecutar. Permiten al estudiante desarrollar competencias específicas (POZO, CRESPO, 2009; COLL, VALLS, 2000). Por su parte, los contenidos actitudinales integran componentes cognitivos, afectivos y conductuales, abarcando preferencias, sentimientos, intenciones y valores que favorecen la interacción entre las personas (COLL, VALLS, 2000; MOSQUERA; DÍAS; TOBÓN, 2023).

La presente investigación se centra exclusivamente en los contenidos procedimentales de los libros de Ciencias Sociales de cuarto y sexto grados de educación primaria. Ello se debe a que el trabajo de Ramírez (2016) ya abordó los aspectos ideológicos asociados a los contenidos conceptuales. En nuestro caso, examinamos ejercicios y recursos de interacción para evaluar la claridad de los objetivos, el orden o desorden de las actividades, su grado de complejidad y la presencia o ausencia de directrices aleatorias. Evaluar implica cuidado y precisión para distinguir aquello que posee excelencia de aquello que requiere mejora.

Según Ramírez (2016), los libros de la Colección Bicentenario no fueron sometidos a evaluación externa especializada. Por ello, esta investigación busca contribuir a la valoración del material. Como investigador extranjero que tuvo la oportunidad de trabajar temporalmente en la Universidad del Zulia, ofrezco y dedico este breve estudio a la educación venezolana, con gratitud hacia el pueblo de Maracaibo por su cálida acogida.

| METODOLOGÍA

La investigación es de carácter bibliográfico y descriptivo y, desde este enfoque, se orienta al análisis de los aspectos procedimentales presentes en los libros de Ciencias Sociales. En el ámbito educativo, el acto de evaluar cumple una doble función: permite identificar lagunas o debilidades y, al mismo tiempo, favorece la reflexión sobre posibles alternativas de mejora. Esta investigación asume ambas dimensiones, por lo que establece un diálogo con autores que abordan estas problemáticas y proponen estrategias para subsanar las deficiencias detectadas.

En coherencia con este propósito, la revisión de la literatura sobre contenidos procedimentales remite principalmente a Pozo y Crespo (2009), quienes constituyen el marco de referencia central. En consecuencia, se adopta la clasificación propuesta por estos autores para evaluar la presencia de dichos contenidos. Esta clasificación se organiza 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 in-

formación; y comunicación de la información. Cada una de estas categorías incluye diversas subcategorías que serán examinadas en la sección de resultados y discusión.

El análisis considera la presencia y la ausencia de dichas subcategorías en los textos de 4° y 6° grados de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario publicados por el Ministerio del Poder Popular para la Educación en los años 2013 y 2014, respectivamente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El libro de 4.º grado (Bracho y Hurtado, 2013) está compuesto por 160 páginas y su contenido se organiza en tres unidades: *Conóceme, soy Venezuela*; *Viaje por nuestro pasado indígena y colonial*; y *Gotitas de convivencia*.

El libro de 6.º grado (BRACHO, HURTADO, 2014), por su parte, contiene 176 páginas y también se estructura en tres unidades: *Nuestro espacio geográfico en tiempos del petróleo*; *Nuestra historia en la etapa petrolera*; y *Misión ciudadana*.

Ambos textos están editados a color y los derechos de autor pertenecen al Ministerio del Poder Popular para la Educación. A continuación, analizamos la calidad del contenido procedimental a partir de las categorías y subcategorías propuestas por Pozo y Crespo (2009).

Primera categoría: adquisición de la información

Esta categoría comprende los siguientes elementos: *observación*, *selección de la información* y *búsqueda y captación de la información*.

De acuerdo con Pozo y Crespo (2009), para adquirir información los estudiantes suelen poner en práctica diversos procedimientos, como escuchar al profesor, tomar notas, ejercitar la memoria e interactuar tanto con el docente como con sus compañeros. En este sentido, el libro de texto puede, y debería sugerir y modelar estas acciones, evitando convertirse en un guion rígido que se lea de principio a fin. Asimismo, la inclusión de pequeñas actividades destinadas a captar, revisar o memorizar la información resulta esencial, especialmente cuando se complementa mediante la interdisciplinariedad, por ejemplo, incorporando textos y registros de otras áreas que despierten el interés del aprendiz.

Ahora bien, dado que resulta imposible abordar los contenidos procedimentales sin vincularlos con los conceptuales -y es precisamente en esta categoría donde dicha interdependencia se hace más evidente-, el libro de texto debe invitar al alumnado a entrar en contacto con la información y a manipularla activamente. Para ello, es fundamental que el contenido esté organizado de manera coherente y articulada, estableciendo conexiones claras entre títulos, textos y recursos visuales. De lo contrario, la información fragmentada o inconexa dificulta el aprendizaje y por esta razón, el texto escolar debe ofrecer pistas, apoyos

y orientaciones que faciliten el trabajo con los contenidos. De allí, que la selección adecuada de la información se convierte en la puerta de entrada al conocimiento (Preti, 2010).

Al respecto, el libro de 4.º grado inicia con una advertencia sobre la importancia de la lectura y de la 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, HURTADO, 2013, 03).

El texto invita a los estudiantes a realizar un “viaje” por Venezuela mediante el recurso de la imaginación y emplea un lenguaje sencillo y cercano. Incorpora poemas, cuentos, leyendas, anécdotas y curiosidades, junto con un uso constante de imágenes (dibujos, fotografías y globos de texto) apropiados para la edad de los lectores. Aunque las poesías son escasas y predominan los mitos y leyendas, el material visual favorece la alfabetización visual y abre posibilidades para la interdisciplinariedad con las artes y las matemáticas, ampliando los horizontes de aprendizaje.

Por otra parte, en el libro de 6.º grado, la adquisición de información también se apoya en un lenguaje accesible y en un uso intensivo de imágenes: fotografías antiguas, grabados, caricaturas, esquemas, propagandas, dibujos y recuadros con curiosidades. En efecto, la calidad visual y textual supera a la del libro de 4.º grado, gracias a una interacción más efectiva entre texto e imagen. Un ejemplo ilustrativo aparece bajo el subtítulo “¡Qué tiempos de éxito!”, acompañado por una fotografía de una niña de los años 1920 vestida según la moda de la época:

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, HURTADO, 2014, 66).

Indudablemente, que este tipo de recursos facilita que el estudiante no se desoriente y favorece la adquisición de la información mediante una presentación coherente e interconectada.

Por otra parte, ambos libros rechazan explícitamente la memorización mecánica:

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, HURTADO, 2014, 03).

En los libros de texto de 4.º y 6.º grado analizados, se observa que, tras cada exposición de contenido, suelen incluirse preguntas que apelan fundamentalmente a la memorización. Un ejemplo es: “¿Descubriste por qué ahora llaman burgueses a las personas ricas?”

(BRACHO, HURTADO, 2014, p. 71), formulada inmediatamente después de la explicación sobre el concepto de burguesía. Este tipo de preguntas se presenta de forma mecánica, pues —como puede advertirse en el ejemplo— interpelan al estudiante sobre información cuya respuesta ya ha sido proporcionada explícitamente en el texto, lo que limita su potencial para generar problematización. Esto conduce a plantear la siguiente cuestión: ¿cómo deberían el libro de texto y el docente formular preguntas que efectivamente promuevan la problematización en el aula?

La preocupación por desarrollar disposiciones reflexivas mediante la formulación de preguntas no es reciente. Diversos autores han analizado su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje (MOSQUERA; DÍAS; TOBÓN, 2023; LOPES; SILVA, 2023; SANTANA, SEDANO, 2023; BARBOSA, ROCHA, MALHEIRO, 2019). En esta línea, Santana y Sedano (2023) destacan la importancia de estructurar las preguntas en función de los objetivos de alfabetización científica. Según estos autores, las preguntas deben ser intencionales y planificadas, evitando el cuestionamiento aleatorio característico de ciertos textos escolares (como los de la Colección Bicentenario). Proponen que las preguntas funcionen como herramientas metacognitivas que incentiven al estudiante a reformular hipótesis, reflexionar sobre los contenidos, contrastar información en otras fuentes y, finalmente, establecer relaciones y evaluar críticamente sus ideas.

Desde esta perspectiva, las preguntas no deben limitarse a medir de manera mecánica aquello que se presentó previamente en el texto. Por el contrario, deben desestabilizar el razonamiento inicial y generar nuevos interrogantes a partir de lo planteado por el libro o por el docente. Este último tiene la responsabilidad de orientar al estudiantado en el proceso de cuestionamiento del material didáctico, ofreciendo rutas para que los propios alumnos profundicen y amplíen el cuestionamiento inicial.

En relación con el papel de las preguntas en los procesos de alfabetización científica, resulta pertinente señalar las contribuciones de los llamados “clubes de ciencia”, los cuales, en coherencia con su propósito de difusión del conocimiento científico, han desarrollado propuestas metodológicas para orientar la formulación de preguntas didácticas que apoyen dichos procesos.

En esta línea, Barbosa, Rocha y Malheiro (2019) proponen una clasificación funcional de preguntas para su integración en la práctica docente cotidiana. Los autores diseñan un itinerario aplicable tanto para docentes como para equipos editoriales encargados de la elaboración de libros de texto, que organiza las preguntas en dos categorías: (1) según su nivel de apertura y (2) según su función en el proceso investigativo. A continuación, se describe esta clasificación.

Respecto al nivel de apertura, se distinguen tres tipos: preguntas abiertas, que posibilitan múltiples respuestas y fomentan la formulación de hipótesis; preguntas cerradas,

cuya respuesta es delimitada (generalmente dicotómica, como sí/no); y preguntas semicerradas, que orientan al estudiante hacia un concepto o razonamiento específico, aunque exigen elaboración explicativa.

En cuanto a la función en el proceso investigativo, los autores identifican: preguntas para observación y descripción, que guían al estudiante a describir fenómenos, materiales o resultados; preguntas para la formulación de hipótesis, orientadas a explicar causas o predecir resultados; y preguntas para la planificación y montaje experimental, vinculadas con la organización de métodos, procedimientos y materiales.

Los avances en la investigación educativa han contribuido significativamente a mejorar la práctica docente, promoviendo clases más significativas y orientadas a la alfabetización científica de los estudiantes. Estas aportaciones son igualmente relevantes para quienes diseñan y producen materiales curriculares como los libros de texto.

Segunda categoría: interpretación de la información

Esta categoría incluye dos subcategorías: *decodificación o traducción de la información, y uso de modelos para interpretar la realidad* (POZO, CRESPO, 2009).

En el libro de 6.º grado, la decodificación es frecuente: se emplean cuadros estadísticos (pp. 21, 29, 70) y recuadros con explicaciones conceptuales (pp. 82, 119, 138, 154). Asimismo, se recurre a modelos para explicar diferencias políticas en la historia, como en el análisis de la fragilidad democrática previa al gobierno de Chávez. Este periodo se presenta bajo el subtítulo “Chávez: un nuevo modelo de gobierno”, seguido de otros subtítulos con evidente carga simbólica “Donde la palabra ‘NOSOTROS’ adquiere sentido”; “Unida con lazos que el cielo formó”, lo que coincide con las advertencias de Ramírez (2016) sobre la intencionalidad propagandística del contenido. Esto se refuerza en la narración del referéndum revocatorio de 2004: “El resultado demuestra que una gran mayoría...” (BRACHO, HURTADO, 2014, p. 130).

El uso de mayúsculas en palabras como “NO” y “NOSOTROS”, así como la fotografía de Chávez abrazando a una niña acompañada de la frase “El futuro de la patria de Bolívar son sus hijos”, introduce elementos afectivos que refuerzan la orientación política del mensaje.

En el libro de 4.º grado, la decodificación aparece de forma más sutil: pequeñas definiciones junto a imágenes, sin elementos gráficos destacados. Esta simplicidad puede dificultar la interpretación visual. Osman Lins (1976) advertía sobre el riesgo de acostumbrar al estudiante a apoyos visuales constantes, preguntándose si, ante textos sobrios, sería capaz de sostener procesos de interpretación autónoma. Aunque su observación es pertinente,

también es cierto que el uso pedagógico de la imagen no es una innovación moderna, como demuestran las representaciones visuales en templos antiguos y medievales.

En relación con los procesos de decodificación o traducción de la información presente en los libros de texto, Pozo y Crespo (2009) sugieren la inclusión de infografías, que representen datos históricos y geográficos, la transformación de textos históricos en líneas del tiempo mediante el uso de mapas mentales y cuadros sinópticos, análisis comparativos entre documentos y textos de diferentes siglos, y el reconocimiento del sesgo ideológico presente en imágenes y narraciones. A partir de estos criterios, y aplicándolos analíticamente al material del libro de texto, se observa que la información transmitida orienta su carga ideológica hacia los propósitos de la denominada “revolución bolivariana”.

En torno a esta temática, es pertinente destacar que la producción de materiales de divulgación política vinculados a un determinado marco ideológico no se limita exclusivamente a los libros de texto. La investigación sobre el libro *Nuestra lucha por la independencia* constituye un ejemplo claro de la construcción narrativa impulsada por el movimiento chavista en Venezuela (CARIACÁS, 2019). En él, el investigador demuestra cómo los partidarios del chavismo reescribieron la historia de los pueblos del continente americano antes y después de Cristóbal Colón. Estableciendo, para ello, un conflicto entre el Nosotros (nativos y esclavizados traídos de África) y el Ellos (colonizadores europeos), entre burgueses y pueblo. En esencia, la narrativa crea una imagen del pueblo (Nosotros) con características idílicas: generoso, honesto, luchador, consciente de la opresión. Ahora bien, esta misma lógica se constata, como se ha observado, en los libros de texto de Ciencias Sociales.

Cabe señalar que no existe objeción en que un gobierno produzca materiales de difusión política dirigidos a sus simpatizantes o a la población en general. Sin embargo, la utilización de un sesgo ideológico o partidista en el ámbito escolar plantea un problema fundamental: la escuela democrática se caracteriza por acoger y dialogar con la diversidad de áreas y postulados del conocimiento. Restringir o canalizar la circulación del conocimiento desde una única perspectiva contradice los principios democráticos y, potencialmente, debilita la propia democracia (Santos, 2006).

Tercera categoría: análisis de la información y realización de inferencias

Esta categoría comprende *análisis y comparación de información, estrategias de razonamiento y actividades de investigación o resolución de problemas*.

Ninguno de los libros de cuarto y sexto grados analizados compara versiones históricas distintas sobre un mismo hecho, lo que dificulta el desarrollo de la contrastación y la inferencia autónoma. En ambos textos predomina una narrativa lineal centrada en los temas de la tierra, los excluidos y la política de Chávez, en detrimento de otras perspectivas.

Ambos libros incluyen actividades de investigación, aunque con un nivel de dificultad bajo y con orientaciones metodológicas insuficientes. En el libro de 6.º grado, se solicita: “Ustedes realizarán colectivamente en aula un diagrama de este tipo...” (Bracho y Hurtado, 2014, p. 141). Sin embargo, aunque se presenta un modelo de diagrama, no se explica qué es ni cómo elaborarlo. En otros casos, ni siquiera se ofrece un modelo: “Sugerimos organizarse en equipos para indagar...” (BRACHO, HURTADO, 2014, p. 37). De manera que la ausencia de directrices dificulta la ejecución, cuando un libro didáctico debería ofrecer claridad metodológica. Establecer orientaciones no limita la creatividad; por el contrario, proporciona seguridad en la ejecución y favorece la participación (Valente, 2013).

Ahora bien, cuando Pozo y Crespo (2009) abordan la temática del análisis y la comparación como estrategias orientadas a la resolución de problemas en el ámbito del aprendizaje, sostienen que los alumnos no deben limitarse a acumular información, sino que deben analizar, comparar y contrastar las ideas con sus modelos previos. Además, destacan una propiedad fundamental de la comparación: su capacidad para generar cambios conceptuales, pues en la medida que el estudiante recorre este proceso metodológico, tiende a explicitar sus propias ideas.

Así planteado, es precisamente en este punto donde los libros de textos analizados presentan limitaciones: la comparación se propone, pero con la respuesta previamente establecida acerca de lo que se espera que el alumnado concluya. En consecuencia, se omite el ejercicio de honestidad intelectual que exige contrastar datos, documentos y perspectivas diversas.

Cuarta categoría: comprensión y organización conceptual de la información

Esta dimensión presenta fragilidades. Aunque se solicita con frecuencia la opinión del estudiante, no se proporcionan criterios de evaluación ni estructuras conceptuales que orienten el proceso, lo que puede derivar en opiniones poco fundamentadas. Un libro de texto debería ofrecer elementos evaluables basados en modelos como Bloom, Krathwohl y Masia (1974), que guían hacia niveles de pensamiento más complejos, como recuerda Freire (2006).

En este sentido, aunque ambos libros resaltan la pedagogía de la pregunta en sus introducciones, el libro de 6.º grado abandona este enfoque en gran parte de su contenido, mientras que el de 4.º grado mantiene preguntas simples de manera constante.

Ahora bien, lo que se percibe es que la invitación a la pedagogía de la pregunta es meramente para efectos retóricos, sin compromiso metodológico. Desde la perspectiva de Paulo Freire y Faundez (2023), la pedagogía de la pregunta se realiza mediante preguntas desafiantes que nacen de tres movimientos del espíritu humano: problematizar el mundo (no aceptar la realidad como estática, inclusive cuestionando las propias certezas que el

individuo o el grupo cargan), desarrollar el pensamiento crítico (y esto sólo se hace en la medida en que nos mezclamos y conocemos personas y campos distintos de pensamiento, con miras a la superación de la visión ingenua del mundo), y asumir el papel de productores de conocimiento (metodológicamente, enseñando y aprendiendo a ser productores de conocimiento y, para ello, sólo ampliando el capital socio-cultural). Vemos con preocupación cuando un país adopta solamente un libro didáctico para ser usado por todas las escuelas, que están naturalmente marcadas por diferencias regionales, religiosas, étnicas y políticas. Este sesgo de unicidad en la elección del material didáctico universal, además atravesado metodológicamente por el subjetivismo en el tratamiento de los datos presentados en el aula, provoca un bajo nivelamiento de la comprensión conceptual de lo estudiado.

Es lo que Santos (2000) llama desperdicio de la experiencia. Fenómeno mediante el cual, según el autor, la ciencia moderna invalida, invisibiliza y descarta todas las formas de saber, vivir y comprender el mundo. Sin embargo, así podemos entender que esta “razón indolente” tratada por Santos no se restringe al campo de la ciencia, pues la misma indolencia es producida por los fundamentalismos religiosos y políticos.

Quinta categoría: comunicación de la información

Esta categoría incluye *la expresión oral, escrita y otros tipos de expresión* (POZO, CRESPO, 2009).

Al respecto, en el libro de 4.º grado se formulan numerosas preguntas que, en principio, favorecen la expresión oral y la interacción entre los estudiantes. Asimismo, incorpora recuadros que invitan al diálogo, como “Discute lo leído con el colectivo de clase...” (BRACHO, HURTADO, 2014, p. 37). No obstante, la producción escrita es limitada, lo que restringe oportunidades para el desarrollo creativo e intelectual del alumnado (Matêncio, 1994). Es relevante considerar que una educación orientada a la emancipación requiere tanto del trabajo oral como de la escritura reflexiva y su ausencia contribuye, en parte, a reproducir un modelo de educación bancaria (FREIRE, 2017).

Por otra parte, cuando Pozo y Crespo (2009) analizan la categoría “comunicación de la información”, subrayan la complejidad que la caracteriza y la necesidad de atenderla en la elaboración de materiales didácticos. Según los autores, se trata de una categoría desafiante, en virtud de la naturaleza abstracta y, en ocasiones, contraintuitiva del lenguaje científico, que constituye un proceso bidireccional (dialógico y no meramente instructivo) y que demanda el uso de estrategias didácticas específicas, como analogías, representaciones y contextualizaciones. Finalmente, enfatizan que se trata de una competencia que todos los estudiantes deben desarrollar.

Así, tal como se ha señalado en el análisis de las categorías anteriores, el libro de texto de Ciencias Sociales se apoya en gran medida en el subjetivismo y la espontaneidad

del alumnado, sin promover de manera sistemática el fortalecimiento del lenguaje académico, entendido como un discurso asertivo, fundamentado y enriquecido por el patrimonio sociocultural.

| CONCLUSIONES

La cotidianidad escolar está profundamente marcada por el uso del libro de texto, cuyo manejo adecuado demanda competencias específicas por parte del docente. Sin embargo, es precisamente en este punto donde el proyecto educativo suele verse afectado, debido a las limitaciones en la formación inicial y continua de muchos maestros. La reflexión sobre la calidad del material didáctico no solo permite identificar debilidades, sino que también impulsa la revisión del enfoque crítico-metodológico que sustenta la práctica docente como un ejercicio profesional en permanente construcción. En este marco, resulta imprescindible considerar la relación que, en contextos de carencias estructurales, tanto profesores como estudiantes establecen con el libro escolar.

El propósito de esta investigación fue evaluar el contenido procedimental presente en los libros de cuarto y sexto grados de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario. Dado que estos contenidos orientan la manera en que el alumnado desarrolla actividades destinadas a la adquisición de competencias, el análisis se centró en la estructura de los ejercicios y en los recursos pedagógicos incluidos en el material. El estudio se inscribe en el esfuerzo de otras investigaciones que buscan subsanar la ausencia de evaluaciones cualitativas de la colección, especialmente desde que, según Ramírez (2016), el gobierno venezolano disolviera la comisión responsable de esta tarea antes del período de Hugo Chávez.

Para el análisis, se utilizaron las categorías propuestas por Pozo y Crespo (2009), las cuales permiten comprender la articulación y el desarrollo de los contenidos procedimentales.

En relación con la categoría adquisición de la información, se constató que el lenguaje de los textos favorece la comprensión y que existe un uso pertinente de recursos visuales que contribuyen al desarrollo de la alfabetización visual. No obstante, se identificó una dependencia excesiva de la memorización, sin ejercicios sistemáticos de revisión o consolidación del contenido.

Respecto a la categoría interpretación de la información, se observó la presencia de cuadros estadísticos y modelos explicativos; sin embargo, los apartados dedicados al período de Chávez presentan una interpretación claramente tendenciosa, que sobrevalora los hechos asociados a su gobierno y evidencia un uso propagandístico de la información.

En cuanto a la categoría análisis de la información y realización de inferencias, se evidenció la ausencia de registros históricos contrastados que permitan al estudiante com-

parar versiones y construir sus propias inferencias. Predomina una narrativa lineal que refuerza una lógica binaria: élite vs. pueblo; explotador vs. Explotado, sin dar cabida a perspectivas alternativas. Además, cuando se incluyen actividades de análisis, estas carecen de una metodología clara, delegando en el alumnado la responsabilidad de conducir un proceso crítico para el cual no recibe orientación suficiente.

En la categoría comprensión y organización de la información, se detectó un uso reiterado y poco exigente del verbo opinar, sin el acompañamiento de criterios de evaluación que orienten el razonamiento y promuevan una mayor profundización conceptual.

Finalmente, en la categoría comunicación de la información, aunque se formulan numerosas preguntas que podrían estimular la expresión oral, la escasa presencia de actividades de producción escrita limita el desarrollo creativo e intelectual del estudiantado.

A la luz de estos hallazgos, y considerando que la Colección Bicentenario declara aspirar a una educación liberadora, resulta indispensable que el material didáctico exponga con claridad y rigor metodológico los procedimientos mediante los cuales se espera que los estudiantes procesen la información. Se concluye que los contenidos procedimentales podrían potenciarse mediante: una mayor complejidad en los cuestionamientos; la elaboración de ejercicios que superen la improvisación derivada del uso excesivo del cliché “dé su opinión”; y la incorporación de registros históricos diversos, acompañados de actividades que promuevan un pensamiento crítico menos polarizado.

En síntesis, un libro didáctico que aspire a un carácter verdaderamente liberador no solo beneficia al estudiante, sino que también fortalece la práctica docente al proporcionar herramientas sólidas para guiar procesos de aprendizaje más profundos, rigurosos y significativos.

REFERENCIAS

ALVES, T. C. A.; Amaral Filho, J. J. Livro texto: muleta pedagógica? **48º. Congresso Brasileiro de Química**. Rio de Janeiro. Associação Brasileira de Química. 2008. Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2008/trabalhos/6/6-417-4656.htm> Acesso em: 12 agosto 2025.

ALVIM, Y. C. 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. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0952.pdf> Acesso em: 10 agosto 2025.

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

BRACHO, A.; HURTADO, Maria Helena de León. **Venezuela y su gente – Ciências Sociais 4º. Grado**. Caracas. Ministério Popular para la Educación. 2013.

BRACHO, A.; HURTADO, M. H. **Venezuela y su gente – Ciências Sociais 6º. Grado**. Caracas. Ministério Popular para la Educación. 2014.

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

BARBOSA, D. F. S.; ROCHA, C. J.; MALHEIRO, João Manoel da Silva. **As perguntas do professor monitor na experimentação investigativa em um Clube de Ciências: classificações e organização**. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 8, n. 4, e3684899, 2019. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164698> Acesso em: 16 agosto 2025.

BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R.; MASIA, B. B. **Taxionomia de Objetivos Educacionais: 2. Domínio afetivo**. Porto Alegre: Globo. 1974.

BOLIVAR, G. M. Colección Bicentenario: lo esperado y lo encontrado. **Dialógica**. Vol. 12. N 2. Julio-diciembre. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: História, Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília. MEC/SEF. 1997.

CARIAÇAS, C. A construção mítica do povo venezuelano no Chavismo: análise do livro Nuestra lucha por la independencia. **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, [S. l.], n. 87, p. 480-513, 2018. ISSN 1012-1587. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7341389> Acesso em: 14 agosto 2025.

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

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

COLL, C. y Valls, E. 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. 2000.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/ UNESCO. 2010

Escola de Educação da UCAB. Educación Ucab: Ante la colección Bicentenario elaborada por el MPPE. 2011. Disponível em: <http://archivo.derechos.org.ve/derecho-a-la-educacion/educacion-ucab-ante-la-coleccion-bicentenario-elaborada-por-el-mppe> Acesso em: 10 junho 2025.

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

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

- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro. Paz & Terra. 2006.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- KRASILCHIK, M. **Prática do ensino de Biologia**. São Paulo: EdUSP. 2004.
- MATÊNCIO, M. **Leitura, produção de textos e escola**. Campinas: Contexto. 1994.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. **Orientaciones educativas en el marco de los textos escolares de la Colección Bicentenario**. Caracas: MPPE, 2011
- MUNAKATA, K. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. 1997. 218 f. Tese (Doctorado en Educación) – Programa de Pós Graduação em História y Filosofia de la Educación. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1997.
- OLIVEIRA, M. M. C. Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. **Estudos Semióticos**. Volume 5, Numero 1, São Paulo, junho. 2009. p. 17–27. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es> Acesso em: 14 agosto 2025.
- LINS, O. **Do Ideal e da glória: Problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus. 1977.
- LOPES, R. M.; SILVA, M. B. **A importância dos conteúdos procedimentais no ensino de história: uma análise a partir da BNCC**. *Intersaberes*, Curitiba, v. 18, n. 43, p. 120, 2023. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/e023tl4012>. Acesso em: 19 julho. 2025.
- MOSQUERA, C. M.; DÍAS, J.A; TOBÓN, S. **Análisis del contenido conceptual, procedimental y actitudinal de un programa de formación docente mediante la cartografía conceptual**. *Revista TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, [S. l.], n. 54, 2023. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/15430>Acesso em: 16 setembro. 2025.
- PENNA, A. G. **Introdução à aprendizagem e memória**. Rio de Janeiro: Imago. 2001
- POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**, Porto Alegre: Artmed. 2009.
- POZO, J. I.; POSTIGO, Y. La solución de problemas como contenido procedimental en la educación obligatoria. En: J.I. Pozo (Ed.) **Solución de problemas**. Madrid: Santillana/Aula XXI. 1994.
- 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. **Produção de Material Didático Impresso: Orientações Técnicas e Pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT. 2010.
- RAMÍREZ, T. ¿Enseñar Historia o Reconstruir La Historia? Los textos escolares de Ciencias

Sociales de la Colección Bicentenario. **Fermentum**, Mérida-Venezuela N° 77-Volúmen 26- 2016. Disponible em: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43342/articulo1.pdf;jsessionid=015E043B14F2D4FA33920B4B2A36F67B?sequence=1> Acesso em: 17 maio 2025.

SANTANA, U.; SEDANO, L. **Estruturação de perguntas no ensino de ciências por investigação**: uma proposta visando a alfabetização científica. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 207-234, 2023. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9002374> .Acesso em: 20 maio 2025.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, R. M. 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, 1998. p. 125-193.

VALENTE, J. A. **Aprendizagem Ativa no Ensino Superior**: a proposta da sala de aula invertida. *Notícias*, Brusque, 2013. Disponible em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.pucsp.br/sites/default/files/img/aci/27-8_agurdar_proec_textopara280814.pdf Acesso em: 3 ago. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed. 1998.

Apêndice–Información sobre el artículo

Historico editorial Submetido: 11 de Junio de 2025. Aprobado: 21 de Diciembre de 2025. Publicado: 05 de Enero de 2026.
Como Citar — APA Cariacás, C. (2026). Evaluación del contenido procedimental en libros de ciencias sociales de educación primaria de la colección bicentenario. <i>PARADIGMA</i> , XLVII(1), e2026019. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2026019.id1756 .
Como Citar — ABNT CARIACÁS, Carlos. Evaluación del contenido procedimental en libros de ciencias sociales de educación primaria de la colección bicentenario. <i>PARADIGMA</i> , Maracay, v. XLVII, n. 1, e2026019, Ene./Jun., 2026. https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2026.e2026019.id1756 .
Conflicto de intereses Nada que declarar.
Declaración de disponibilidad de datos Todos los datos han sido presentados/generados en este artículo.
Derechos autorales Los derechos de autor pertenecen a los autores, que conceden a revista Paradigma los derechos exclusivos de primera publicación. Los autores no serán remunerados por la publicación de sus artículos en esta revista. Los autores están autorizados a celebrar contratos adicionales por separado, para la distribución no exclusiva de la versión del artículo publicado en esta revista (por ejemplo, publicación en un repositorio institucional, en un sitio web personal, publicación de una traducción o como capítulo de un libro), con reconocimiento de autoría y primera publicación en esta revista. Los editores de la revista Paradigma tienen derecho a realizar ajustes textuales y adecuación normativas en este artículo.

Acceso libre

Este artículo es de acceso abierto (**Open Access**) y sin gastos de envío ni de procesamiento del artículo (**Article Processing Charges - APCs**). El acceso abierto es un amplio movimiento internacional que pretende proporcionar acceso en línea libre y gratuito a la información académica, como publicaciones y datos. Una publicación se define como de acceso abierto cuando no existen barreras financieras, legales o técnicas para acceder a ella; en otras palabras, cuando cualquiera puede leerla, descargarla, copiarla, distribuirla, imprimirla, investigarla o utilizarla en la educación o de cualquier otra forma dentro de los acuerdos legales.



Licencia de uso

Este artículo es licenciado con **Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Esta licencia le permite compartir, copiar y redistribuir el artículo en cualquier medio o formato. La licencia no permite utilizar el material con fines comerciales ni adaptarlo, remezclarlo o transformarlo.



Comprobación de similitud

Este artículo fue sometido a una comprobación de similitud utilizando el software de detección de texto **iThenticate** de Turnitin, a través del servicio de **Similarity Check** de la Crossref.



Proceso de evaluación

Revisión por pares a doble ciego (**Double blind peer review**).

Editor en Jefe

Fredy E. González

Editores Asociados

Luis Andrés Castillo

Ivonne C. Sánchez S.

Publisher

Este artículo ha sido publicado en la revista **Paradigma** vinculada al Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP) del Departamento del Componente Docente de la **Universidad Pedagógica Experimental Libertador** (Núcleo Maracay). La revista **Paradigma** publica artículos de carácter técnico-científico, derivados de estudios e investigaciones que sirvan de apoyo al desarrollo del conocimiento educativo, propiciando el diálogo entre los diferentes campos de la educación. Las ideas expresadas en este artículo son de los autores y no representan necesariamente la opinión del consejo editorial o de la universidad. En Brasil, la revista Paradigma obtuvo la calificación **Qualis A1** en la **Evaluación CAPES (2017-2020)**.

